ПСИХОЛОГИЯ

ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Могилев 2021

*Деривативное электронное издание
на основе печатного издания:*

Психология: возрастная и педагогическая психология
составитель Ю. С. Лапицкая
Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2021. – 176 с.
ISBN 978-985-568-848-9

Учебно-методический комплекс включает пояснительную записку, в которой указаны цели и задачи, конкретизированные в требованих к знаниям и умениям студентов; тематический план; развернутое содержание тем; курс лекций; практический раздел; раздел контроля знаний; основную и дополнительную литературу. Адресован студентам, обучающимся по специальности 1-02 03 04 «Русский язык и литература. Иностранный язык (английский)».

УДК 159.9(075.8)
ББК 88я73

Психология: возрастная и педагогическая психология [Электронный ресурс] : учебно-методический комплекс / сост. Ю. С. Лапицкая. – Электрон. данные. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2021. – Загл. с экрана.

212022, г. Могилев
ул. Космонавтов, 1
тел.: 8-0222-28-31-51
e-mail: alexpzn@mail.ru
http://www.msu.by

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Психологические знания и умения являются структурным компонентом профессиональной компетентности педагога. Систематическое изучение психологии является неотъемлемой частью профессионально-педагогического образования студентов вуза, так как расширение и углубление психологических знаний и умений, понимание общих, индивидуальных и возрастных закономерностей развития психики учащихся является основой для формирования теоретической, практической и психологической готовности к работе в учреждениях образования, способствует повышению эффективности обучения и воспитания.

«Психология» является одной из основных учебных дисциплин психолого-педагогического цикла, составляющих основу профессиональной подготовки специалиста педагогического профиля высшей квалификации.

Учебная дисциплина «Психология» состоит из трех блоков – «Общая психология», «Социальная психология», «Возрастная и педагогическая психология». Настоящий учебно-методический комплекс (далее – УМК) раскрывает содержание раздела «Возрастная и педагогическая психология» и предназначен для студентов историко-филологического факультета, обучающихся по специальности 1-02 03 04 «Русский язык и литература. Иностранный язык (английский)». Он четко структурирован и включает теоретический и практический раздел, раздел контроля знаний, вспомогательный раздел. Теоретический раздел состоит из двух блоков – «Возрастная психология» и «Педагогическая психология» с изложением лекционного материала соответствующей тематики. В практическом разделе УМК представлены материалы для проведения практических (семинарских) занятий с разнообразными заданиями практико-ориентированного и исследовательского характера. Раздел контроля знаний содержит вопросы к экзамену, тест проверки знаний по дисциплине, задания для управляемой самостоятельной работы студентов. Во вспомогательном разделе представлена тематика рефератов, докладов, эссе, учебно-методическая карта дисциплины, основная и дополнительная литература по программе курса.

Изучение раздела «Возрастная и педагогическая психология» способствует формированию системы представлений о закономерно-

стях и динамике психического развития личности в детстве, отрочестве и в период юности, а также об основных механизмах и факторах развития в условиях образовательного процесса, что создает основы для успешного проектирования и построения развивающей образовательной среды. Данный раздел является определяющим для становления профессионального самосознания и социально-личностных компетенций будущего учителя.

Цель учебной дисциплины – формирование у студентов системы представлений о сущности, строении, закономерностях функционирования и развития психики человека, условиях и факторах формирования личностных качеств; развитие умения анализировать познавательную деятельность, особенности личности учащихся в социальном контексте как основы профессиональной и социально-личностной компетентности; формирование психологической культуры, профессионального сознания и самосознания будущих педагогов.

Задачи учебной дисциплины:

– ознакомить с различными теоретическими подходами к исследованию психики человека на разных этапах онтогенеза;

– обозначить специфику психической деятельности и поведения человека, его обучения и воспитания на разных этапах онтогенеза, а также в условиях профессиональной деятельности;

– структурировать категориальный аппарат современной психологии;

– ознакомить с методологией и методами психологического исследования;

– определить практики осознания психологических знаний.

Требования к освоению учебной дисциплины

В результате изучения дисциплины студент должен **знать:**

– основные понятия и теории психологии;

– закономерности развития личности ребенка на разных возрастных этапах;

– психологические закономерности обучения и учения;

– психологические закономерности воспитания и самовоспитания;

– психологические основы общения и межличностного взаимодействия.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен **уметь:**

– использовать знание психологических закономерностей функционирования психики и развития личности в обучении и воспитании;

– проводить психологический анализ учебной и педагогической деятельности, поведения учащихся и их взаимодействия в группе.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен **владеть:**

– методами изучения личности учащегося и классного коллектива;

– приемами самоанализа профессиональной деятельности для определения направлений саморазвития.

Требования к уровню освоения содержания дисциплины «Психология» определены образовательным стандартом высшего образования первой ступени по педагогическим специальностям, которые разработаны с учетом требований компетентностного подхода.

Требования к академическим компетенциям

Студент должен:

АК-1. Уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач.

УК-3. Владеть исследовательскими навыками.

АК-4. Уметь работать самостоятельно.

АК-8. Овладеть навыками устной и письменной коммуникации.

АК-10. Уметь осуществлять учебно-исследовательскую деятельность.

АК-11. Уметь регулировать образовательные отношения и взаимодействия в педагогическом процессе.

Требования к социально-личностным компетенциям

Студент должен:

СЛК-3. Овладеть способностью к межличностным коммуникациям.

СЛК-6. Уметь работать в команде.

СЛК-7. Быть способным к осуществлению самообразования и самосовершенствованию профессиональной деятельности.

Требования к профессиональным компетенциям

Специалист должен быть способен:

Обучающая деятельность

ПК-1. Управлять учебно-познавательной, научно-исследовательской деятельностью обучающихся.

Воспитательная деятельность

ПК-10. Осуществлять профилактику девиантного поведения.

Развивающая деятельность

ПК-13. Организовывать и проводить коррекционно-педагогическую деятельность с обучающимися.

ПК-14. Предупреждать и преодолевать неуспеваемость обучающихся.

Ценностно-ориентационная деятельность

ПК-15. Формулировать образовательные и воспитательные цели.

ПК-16. Оценивать учебные достижения обучающихся, а также уровни их воспитанности и развития.

ПК-17. Осуществлять профессиональное самообразование и самовоспитание с целью совершенствования профессиональной деятельности.

ПК-18. Организовывать целостный образовательный процесс с учетом современных образовательных технологий и педагогических инноваций.

ПК-19. Анализировать и оценивать педагогические явления и события прошлого в свете современного научного знания.

Общее количество часов, отводимых на изучение учебной дисциплины «Психология» в соответствии с учебным планом: всего 260 часов, из них 128 аудиторных часов (60 часов лекционных, 62 часа семинарских, 6 часов лабораторных занятий), 96 часов самостоятельной работы и 36 часов – экзамен.

Раздел «Возрастная и педагогическая психология» представлен 10 темами, изучение которых рассчитано на 22 часа лекционных, 24 часа практических (семинарских) и 6 часов лабораторных занятий.

Форма контроля: экзамен.

Форма получения высшего образования – дневная.

При разработке учебно-методического комплекса учтены новые данные психологической науки, накопленные за последние годы как в Республике Беларусь, так и в других странах. В основу его положены принципы научности, практической направленности обучения, рефлексивно-деятельностного овладения психологией, развития самостоятельности в процессе профессионального обучения, интеграции учебной и исследовательской деятельности студентов.

ПЛАН ПРОХОЖДЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

I ступень, очная форма обучения

Форма получения высшего образования – дневная

Се-местр/ курс	Название раздела, темы (коротко)	Количество аудиторных часов			Форма контроля (зач/экз)
		Лекц.	Практ. (семин.)	Лабор.	
4 сем./ 2 курс	РАЗДЕЛ 3 «ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»				
1	Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии	2	4		
2	Факторы, закономерности и динамика психического развития	4	2		
3	Психическое развитие ребенка до поступления в школу	2	2		
4	Психическое развитие в младшем школьном возрасте	2	4		
5	Психическое развитие в подростковом возрасте	2	2	2	
6	Психическое развитие в ранней юности	2	4	2	
7	Психологические основы обучения	2	2		
8	Психологическая характеристика учения	2	2		
9	Психологическая характеристика воспитания и самовоспитания	2	2		
10	Психология педагогической деятельности и личности учителя	2		2	
	Всего: 52 ч.	22	24	6	Экзамен

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Тема 3.1. Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии

Предмет возрастной и педагогической психологии. Основные этапы развития возрастной и педагогической психологии. Место возрастной и педагогической психологии в системе наук.

Задачи возрастной психологии. Структура возрастной психологии. Специальные методы исследования в возрастной психологии.

Задачи педагогической психологии. Структура педагогической психологии. Специальные методы исследования в педагогической психологии.

Тема 3.2. Факторы, закономерности и динамика психического развития

Понятие психического развития. Факторы психического развития. Движущие силы психического развития. Закономерности психического развития.

Основные подходы к изучению психического развития человека. Основные теории психического развития в зарубежной и отечественной психологии.

Возрастная периодизация психического развития.

Тема 3.3. Психическое развитие ребенка до поступления в школу

Младенчество: социальная ситуация развития, ведущая деятельность и основные новообразования возраста. Особенности физического и психического развития.

Раннее детство: социальная ситуация развития, ведущая деятельность и основные новообразования возраста. Особенности психического развития.

Материнская депривация и ее влияние на психическое развитие ребенка.

Дошкольный возраст: социальная ситуация развития, ведущая деятельность и основные новообразования возраста. Особенности психического развития.

Психологическая готовность ребенка старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Тема 3.4. Психическое развитие в младшем школьном возрасте

Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте. Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте.

Развитие психических познавательных процессов. Возрастные особенности личности. Развитие эмоционально-волевой сферы. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте. Основные психические новообразования младшего школьного возраста.

Трудности первоклассников в школе. Причины школьной тревожности. Профилактика школьной дезадаптации. Пути коррекции агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста.

Тема 3.5. Психическое развитие в подростковом возрасте

Биологические условия развития подростка. Социальная ситуация развития. Ведущая деятельность в подростковом возрасте.

Развитие психических познавательных процессов. Возрастные особенности личности. Развитие эмоционально-волевой сферы.

Основные новообразования в подростковом возрасте.

Виды и формы девиантного поведения подростков. Делинквентное поведение в подростковом возрасте. Особенности саморазрушающегося поведения при различных типах акцентуации характера у подростков (по А. Е. Личко). Психологические особенности агрессивного поведения подростков.

Тема 3.6. Психическое развитие в ранней юности

Социальная ситуация развития в старшем школьном возрасте. Ведущая деятельность в ранней юности.

Особенности умственной деятельности в ранней юности. Возрастные особенности развития личности и самосознания. Межличностные отношения в старшем школьном возрасте. Основные новообразования в ранней юности.

Особенности конфликтных и кризисных ситуаций в юношеском возрасте. Причины и профилактика суицидального поведения юношей и девушек.

Тема 3.7. Психологические основы обучения

Понятие об учебной деятельности. Понятие обучения. Обучение и развитие. Понятие о научении. Виды и механизмы научения. Психоло-

гические условия формирования знаний, учебных умений и навыков. Развитие познавательных процессов в обучении. Психологические основы современных видов обучения. Психологический анализ урока.

Тема 3.8. Психологическая характеристика учения

Понятие учения. Структура учения. Особенности учения в различные возрастные периоды, их учет при организации обучения. Психологические факторы, определяющие успехи и неудачи в учении. Обучаемость.

Тема 3.9. Психологическая характеристика воспитания и самовоспитания

Психологическая сущность воспитания. Понятие о воспитании. Основные закономерности развития личности. Деятельность и формирование личности. Воспитательные возможности коллектива. Психологические механизмы формирования свойств личности. Учет особенностей семьи при организации воспитательного процесса. Психологический смысл воспитательных воздействий.

Понятие самовоспитания. Психологические предпосылки самовоспитания.

Тема 3.10. Психология педагогической деятельности и личности учителя

Понятие педагогической деятельности. Структура педагогической деятельности. Индивидуальный стиль педагогической деятельности. Психолого-педагогическое сопровождение обучения школьников.

Педагогическое общение как основа профессиональной деятельности учителя. Стратегии психологического воздействия. Психологическая сущность педагогической оценки. Оценка как обратная связь в процессе взаимодействия учителя и учащегося.

Профессионально значимые качества педагога. Профессионально-педагогическая направленность как интегративное свойство личности учителя. Общие и специальные способности педагога.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Тема 3.1. Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии

1. Предмет возрастной и педагогической психологии.
2. Основные этапы развития возрастной и педагогической психологии.
3. Место возрастной и педагогической психологии в системе наук.
4. Задачи возрастной психологии.
5. Задачи педагогической психологии.
6. Структура возрастной психологии.
7. Структура педагогической психологии.
8. Специальные методы исследования в возрастной и педагогической психологии.

1. Предмет возрастной и педагогической психологии.

Возрастная психология (ВП) – это отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до старости.

Предмет ВП – изменения, происходящие в психике и поведении человека при переходе от возраста к возрасту. Эти изменения могут быть различны:

– количественные (увеличение словарного запаса, объема памяти и др.);

– эволюционные – накапливаются постепенно, плавно, медленно;

– качественные (усложнение грамматических конструктов от ситуативной речи к монологу, от непосредственной к опосредованной памяти);

– революционные, появляющиеся на рубеже возрастных периодов – более глубокие, происходят быстро (скачок в развитии);

– ситуационные, связанные с конкретной социальной средой, ее влиянием на ребенка – неустойчивы, обратимы и нуждаются в закреплении.

Педагогическая психология – это отрасль психологической науки, которая изучает факты, закономерности и механизмы формирования личности в условиях образовательного процесса.

Предмет ПП – психологические закономерности процессов обучения и воспитания (А.В. Петровский).

Обучение – это процесс, основная цель которого – развитие способностей ребенка.

Воспитание – процесс организованного и целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка.

Особый предмет педагогической психологии – это психология учителя, в сфере внимания которого находятся:

- психологические аспекты педагогической деятельности;
- психологические требования к личности учителя;
- психологические проблемы педагогического общения.

2. Основные этапы развития возрастной и педагогической психологии.

1 период. ***Античный период.*** Одним из первых ученых, исследовавших проблему развития психологии, был *Гераклит.* Он разработал *идею года* (по аналогии с временами года, который он перенес на развитие души).

Гераклит не только впервые сказал о развитии души, но и связал это развитие с мышлением, отождествлял психическое развитие с развитием интеллекта.

Вопрос о развитии личности, формирования у нее нравственного социально одобряемого поведения был поставлен *Протагором.* С его точки зрения, естественное развитие души ребенка невозможно без целенаправленного социального воздействия на него. Таким образом, был поставлен вопрос об условиях формирования личности.

Особое внимание на формирование психики обращали *Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель.*

Демокрит придавал большое значение воспитанию, упражнениям.

Сократ в своих размышлениях пришел к тому, что психическое развитие – это саморазвитие врожденных особенностей и с помощью диалога – беседы, «методы наводящих размышлений» можно помочь актуализировать знания, заложенные в душе ребенка.

Его идеи продолжил *Платон.* Он подчеркивал важную роль обучения для психического развития человека, писал о необходимости профессионального отбора и тестирования детей, т.е. изучение индивидуальных особенностей и склонностей.

Аристотель разработал первую детскую периодизацию, разделил детство на три периода: до 7 лет; от 7 до 14; от 14 до 21 года. Впервые

заговорил о природосообразности воспитания, о соотнесении педагогических методов с уровнем психического развития ребенка.

Таким образом, в работах философов античного времени впервые были сформулированы многие проблемы психического развития детей, вопросы, связанные с развитием интеллекта, творческой деятельности, с индивидуальным развитием, со становлением поведения, с формированием активной, социально адаптированной личности ребенка.

2 период. Выделение возрастной психологии как науки произошло ***в конце 19-го века***. Точкой отсчета для систематических исследований психологии ребенка служит книга немецкого ученого-дарвиниста *Вильгельма Прейера* «Душа ребенка» (19 век). В ней В. Прейер описывает результаты ежедневных наблюдений за развитием собственного сына, обращая внимание на развитие органов чувств, моторики, воли, рассудка и языка. Несмотря на то, что наблюдения за развитием ребенка велись задолго по появления книги В. Прейера, его бесспорный приоритет определяется обращением к изучению самых ранних лет жизни ребенка и введением в детскую психологию *метода объективного наблюдения*, разработанного по аналогии с методами естественных наук.

Предпосылки:

- Требование педагогической практики. Большую роль сыграли работы таких ученых, как *Ушинский, Герберт, Джеймс.*

- Разработка идей развития в биологии. В середине 19-го века благодаря работам *Гегеля, Ч. Дарвина* широкое распространение получил принцип развития. Гегель показал, что психическое развитие – это процесс, подчиняемый определенным закономерностям. Это привело к необходимости изучения психики человека на разных возрастных этапах. Дарвин установил законы эволюции чем и поставил задачу сопоставления психики человека и животного.

Так же имели значение труды *И.М. Сеченова.* Он разработал учение о поведении как рефлекторном взаимодействии организма с внешней средой.

- Появление экспериментальной психологии и разработка объективных методов исследования. Школа *В. Вундта* стала рабочей школой, где трудились исследователи из разных стран, прошедшие научную подготовку. Они в своих странах создавали лаборатории, кружки.

В Германии: О. Гросс, Бюллер.

Во Франции – А. Бине (основал лабораторию нормальной педагогики, разработал первые тесты интеллекта).

В США – С. Холл (1893 г. создал национальный союз для исследования детей, издает журналы).

3 период. В истории развития возрастной психологии в России выделяют 2 этапа: ***дореволюционный и послереволюционный этапы***.

Дореволюционный этап включает следующие периоды:

1-й период – период становления и теоретического обоснования возрастной и педагогической психологии (сер. 50-х – нач.70-хг.19 в.);

2-й период – оформление основных направлений исследовательской деятельности, начало накопления фактического научного материала в области психологии развития и использования его в педагогической практике (70–90-е г. 19 в.);

3-й период – нач. 20 в. – до октябрьской революции – характеризуется интенсивной теоретической и методологической разработкой проблем возрастной и педагогической психологии, организацией научных учреждений, лабораторий, проведением съездов, издательской деятельностью (начало издания первых журналов, книг по детской психологии, зарождение педологии). В развитие возрастной психологии внесли вклад А.П. Нечаев, Н.П. Румянцева, В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптеров.

Послереволюционный этап включает следующие периоды:

1-й период – 1917–1924 гг. – процесс создания марксисткой психологии.

2-й период – 1924–1936 гг. – период интенсивного развития детской психологии, появления теории, раскрывающих закономерности и механизмы развития психики.

3-й период – с 1936 г. по 1960 г. Ознаменован попыткой поставить психологическую науку на физиологическую основу, свести психологию к учению *И.П. Павлова об условных рефлексах*. Этот период развития отечественной психологической мысли как никакой другой связан с достаточно жестким идеологическим контролем официальных властей за ведущимися научными разработками. В этот период прошли сессии, посвященные значению для психологии учения И.П. Павлова об условных рефлексах (1952), характеру взаимоотношений философии, психологии и физиологии (1960). «Павловская сессия» 1952 г. признала необходимость строить психологию на физиологической основе. Для психологии это означало ликвидацию

ее в качестве самостоятельной науки и замену физиологией. В этот сложный и тяжелый период в истории нашей страны (годы массовых репрессий конца 30-х гг., Великая Отечественная война, послевоенная разруха) продолжали проводиться теоретико-психологические исследования, осуществлялась опытно-педагогическая работа с детьми различных возрастов, велась научно-организационная работа. Важную роль в развитии исследований проблем детства сыграло создание в 1943 г. Академии педагогических наук РСФСР. В результате расширилась проблематика и объем научно-исследовательской работы в области возрастной психологии, психологии обучения и воспитания детей. Последовавшая затем организация отделений психологии на философских факультетах ряда университетов создала условия для подготовки научных кадров в этой области. Консолидации научных сил на разработке важнейших проблем психологии способствовали организация журнала «Вопросы психологии» (1955) и учреждение Общества психологов (1957). В этот период оформились две научные школы в психологии: школа *Л.С. Выготского* и школа *С.Л. Рубинштейна*.

В своих работах С.Л. Рубинштейн затрагивал проблемы психического развития человека. Сформулированный им принцип единства сознания и деятельности составил основу деятельностного подхода в психологии. Он утверждал единство обучения и психического развития и на этой основе сформулировал методологический принцип изучения психического развития детей в процессе обучения и воспитания. Основной закон психического развития заключается в том, что ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, осваивая под руководством взрослых содержание человеческой культуры. Наследственно обусловленные процессы созревания открывают широкие возможности психического развития, реализуемые в деятельности ребенка. В обучении и воспитании ребенок выступает не только объектом, но и субъектом деятельности.

Видным представителем школы Л.С. Выготского, оказавшим значительное влияние на развитие возрастной психологии, является *А.Н. Леонтьев*. А.Н. Леонтьев разработал *общепсихологическую теорию деятельности*, ввел в психологию категорию ведущей деятельности, на основе которой в то время содержательно характеризовался каждый возрастной период, определялось его место и роль в общем ходе психического развития человека. А.Н. Леонтьев осуществил исследование игры как ведущего вида деятельности в

дошкольном возрасте. Ему принадлежат исследования по педагогической психологии.

Г.С. Костюк (1899–1982) – советский психолог. Разрабатывал проблемы психологии развития детей. Основные труды посвящены изучению мышления и речи в младшем школьном возрасте, выявлению психологически обоснованных путей построения учебного материала.

Б.Г. Ананьев (1907–1972) – отечественный психолог. Предметом его исследований выступило индивидуальное развитие человека в интервале всей его жизни. Б.Г. Ананьев одним из первых психологов в стране сделал предметом изучения психологические изменения человека за пределами школы. Развитие человека анализировалось им в комплексе развития его индивидных, субъектных, личностных и индивидуальных характеристик.

Психическое развитие рассматривалось как внутренне противоречивый процесс, зависящий от наследственности, среды, воспитания и собственной деятельности человека. Методами изучения онтогенетической эволюции человека были возрастные (поперечные) срезы и лонгитюдный метод.

Изучение индивидуального развития человека, по Б.Г. Ананьеву, составляет предмет онтопсихологии как синтетической дисциплины, объединяющей возрастную и дифференциальную психологию.

Важный вклад в развитие детской психологии внес *А.В. Запорожец*. Он раскрыл роль практических действий в генезисе познавательных процессов (восприятия, мышления и т.д.), разработал теорию перцептивных действий и сенсорных эталонов, на основе которой впоследствии была разработана система сенсорного воспитания детей дошкольного возраста.

4 период характеризуется интенсивными теоретическими и экспериментальными разработками проблем психического развития, проведением комплексных психолого-педагогических исследований.

Необходимость дальнейшего развития возрастной психологии была вызвана изменениями, происходившими в сфере образования в нашей стране.

В конце 50-х гг. в СССР было введено обязательное восьмилетнее образование. Перед возрастной и педагогической психологией встали задачи выявления возрастных возможностей усвоения знаний, конкретно-содержательного исследования роли обучения в психическом

развитии, повышения эффективности обучения для общего развития учащихся. В принципиальном плане проблема соотношения обучения (образования) и психического развития ставилась еще К.Д. Ушинским; теоретическое решение этой проблемы было предложено Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном. Решающая роль в развитии ребенка единодушно признавалась за обучением и воспитанием. В начале 60-х гг. эта проблема была поставлена в научно-практическом плане как проблема определения содержания и форм развивающего обучения. Методом ее решения выступило экспериментальное построение развивающей практики обучения, или психолого-педагогический (формирующий) эксперимент. Проведение масштабных социально-педагогических экспериментов одновременно начали исследовательские коллективы под руководством *В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина*.

Работа исследовательских коллективов В.В. Давыдова, Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина продолжалась десятилетия, она охватила значительное число педагогов и учащихся начальной ступени образования. Содержательный анализ названных систем будет осуществлен нами в третьей книге – «Психология образования человека». В контексте рассматриваемого вопроса выделим наиболее существенные результаты проведенных экспериментов.

Было подтверждено положение, что становление фундаментальных способностей человека происходит в форме обучения и воспитания. Специфическое содержание обучения и особые технологии его развертывания обеспечивают формирование у детей таких новообразований, которые в традиционной школе в этом возрасте не развиваются или развиваются у незначительной части учащихся. В рассматриваемых системах это способности рефлексии, планирования, теоретического мышления, произвольного внимания и др. В ходе этих исследований были выявлены более широкие возможности младших школьников в усвоении школьных предметов и вскрыты резервы психического развития детей 7–10-летнего возраста. В результате комплексных исследований были определены педагогические условия психического развития младших школьников (теоретическое содержание учебных предметов, учебная деятельность как форма усвоения учебного содержания, организация совместной деятельности педагогов и учащихся и др.).

В 70-е гг. исследования в области возрастной психологии включали разработку новых подходов к решению проблем периодизации пси-

хического развития детей. Общее признание получила периодизация развития, предложенная Д.Б. Элькониным. В основу деления онтогенеза на этапы и периоды он положил ведущий тип деятельности. Он выделил 2 стороны усвоения ребенком общественно-исторического опыта: усвоение мотивов и задач человеческой деятельности и усвоение ее операционно-технической стороны. Единство и противоречие в процессе усвоения этих двух сторон составляет основной механизм перехода ребенка от одного типа ведущей деятельности к другому, с одного периода развития к другому.

В исследованиях *М.И. Лисиной* была раскрыта роль общения в развитии детей первых 7 лет жизни ребенка.

Д.И. Фельдштейн, исследовал психологические особенности современных подростков и подчеркнул особую роль общественно значимой деятельности для полноценного развития в этом возрасте.

В 80-годы возрастная и педагогическая психология включилась в выполнение задач, поставленных очередной реформой школы, в которой определялось более раннее начало обучения – с 6 лет. Отдельным направлением возрастной психологии стало изучение возрастных и индивидуальных особенностей 6-летних детей и их отличий от 7-летних, выявление психолого-педагогических условий обучения и воспитания.

Существенный вклад в изучение психологи 6-леток внесли *Д.Б. Эльконин, Ш.А. Амонашвили, В.С. Мухина, Я.Л. Коломинский, Е.Е. Кравцова*. Детские психологи продолжали исследование развивающей учебной деятельности.

К середине 80-х гг. огромный массив конкретных исследований и практических разработок по проблемам психического развития детей и подростков фактически оформился в качестве особого научного направления, которому учениками и последователями Л.С. Выготского еще ранее было присвоено название «культурно-историческая концепция». В отечественной психологии данная концепция стала выступать и объяснительным принципом феноменов психического развития, и теоретической основой понимания природы психического, и методологическим средством организации образовательных процессов в дошкольном и школьном возрастах. Можно сказать, что «культурно-историческая концепция» – это вершинная точка развития отечественной возрастной психологии советского периода.

Этапы становления педагогической психологии.

Первый этап – с середины XVII в. и до конца XIX в. – общедидактический. Этот период представлен именами самого Яна Амоса Коменского (1592–1670), Жан-Жака Руссо (1712–1778), Иоганна Песталоцци (1746–1827), Иоганна Гербарта (1776–1841), Адольфа Дистервега (1790–1866), К.Д. Ушинского (1824–1870), П.Ф. Каптерева (1849–1922).

Огромен вклад в разработку основ педагогической психологии П.Ф. Каптерева – одного из основателей педагогической психологии.

Само понятие «педагогическая психология», по свидетельству исследователей, вошло в научный оборот с появлением в *1877 г.* книги П.Ф. Каптерева «Педагогическая психология». Он ввел в научный обиход современное научное понятие «образование» как совокупности обучения и воспитания, связи деятельности педагога и учеников. Существенен вклад в становление педагогической психологии представителя зарождавшейся в то время социальной педагогики *С.Т. Шацкого* (1878–1934), разработавшего целостную концепцию гуманизации и демократизации воспитания в процессе социализации человека. С.Т. Шацкому принадлежит одна из моделей педагога, в которой соединены обобщенные требования к его личности и профессиональной компетентности как к субъекту социально-педагогической деятельности.

Второй этап длился *с конца XIX в. до середины XX в.* В этот период педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли, используя результаты психологических, психофизических экспериментальных исследований (пример: интенсивное развитие экспериментальной психологии, разработка конкретных педагогических систем, например системы М. Монтессори).

Основанием для выделения *третьего этапа развития педагогической психологии* служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т.е. разработка теоретических основ педагогической психологии. Так, в *1954 г. Б. Скиннер* выдвинул идею программированного обучения, а в 60-х годах *Л.Н. Ланда* сформулировал теорию его алгоритмизации. Затем *В. Оконь, М.И. Махмутов* – проблемного обучения.

П.Я. Гальперина и затем *Н.Ф. Талызиной*, в которых излагались исходные позиции теории поэтапного формирования умственных дей-

ствий, впитавшей в себя основные достижения и перспективы педагогической психологии.

Теория развивающего обучения (Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова) на основе общей теории учебной деятельности. Развивающее обучение нашло свое отражение и в экспериментальной системе *Л.В. Занкова.*

3. Место возрастной и педагогической психологии в системе наук.

Связь возрастной психологии с другими науками (по Э.Ф. Николаевой):

Связь с непсихологическими науками:

1. педагогика,
2. возрастная анатомия и физиология;
3. искусствоведение;
4. философия;
5. демография;
6. этнография;
7. медицина;
8. социология;
9. геронтология;
10. культурология;
11. языкознание;
12. логика;
13. литературоведение и другие области науки.

Связь с психологическими науками:

1) общая психология,
2) педагогическая психология,
3) психология личности,
4) специальная и клиническая психология,
5) социальная психология,
6) психодиагностика,
7) практическая психология,
8) психология творчества,
9) психофизиология,
10) психогенетика,
11) психолингвистика,
12) психосемиотика,
13) этнопсихология.

Связь педагогической психологии с науками гуманитарного и естественно-научного цикла (по Б.Р. Манделю).

− философия,
− педагогика,
− возрастная физиология,
− лингвистика,
− культурология,
− социология.

Взаимосвязь педагогической психологии с различными отраслями психологии:

– общая психология,
– генетическая психология, или психология развития,
– возрастная психология,
– психология личности,
– психогенетика,
– социальная психология,
– дифференциальная психология,
– психология труда,
– психология религии,
– медицинская (клиническая) психология,
– история психологии.

4. Задачи возрастной психологии.

– изучение общих закономерностей и детерминант развития;
– построение периодизации психического развития человека;
– определение соотношения между обучением и психическим развитием человека;
– построение психологического портрета возраста;
– разработка психологически обоснованных требований к педагогическому общению;
– психологическое обоснование современных образовательных технологий и другие.

5. Задачи педагогической психологии.

– исследование механизмов и обеспечение условий, необходимых для полноценного психического развития учащихся и формирования их личности на каждом возрастном этапе;

– выявление и проектирование социально-педагогических условий, максимально содействующих личностному развитию, самоопределению и саморазвитию субъектов образовательного процесса;

– создание методического инструментария, позволяющего выявить и спрогнозировать особенности интеллектуального и личностного развития ребенка;

– изучение психологических особенностей участников образовательного процесса (родители, учителя, администрация образовательного учреждения) и механизмов их влияния на ребенка.

6. Структура возрастной психологии.

Структура возрастной психологии представлена следующими разделами:

1. Детская психология:
- пренатальный период (до рождения);
- младенчество (0-1);
- раннее детство (1-3);
- дошкольное детство (3-7).

2. Психология школьника:
- младший школьник (7-11);
- подросток (11-15);
- ранняя юность (15-17).

3. Психология взрослых:
- поздняя юность (17-25);
- взрослость (25-40);
- зрелость (40-60).

4. Геронтопсихология (после 60).

Каждый раздел изучает динамику психической жизни человека в рамках данного возраста.

7. Структура педагогической психологии.

1) психология образовательной деятельности (как единство учебной и педагогической деятельности);

2) психология воспитания и самоспитания;

3) психология учебной деятельности и ее субъекта (учащегося, студента);

4) психология педагогической деятельности и личности учителя/преподавателя);

5) психология учебно-педагогического сотрудничества и общения.

Также выделяют разделы «Возрастная педагогическая психология» и «Социальная педагогическая психология».

8. Специальные методы исследования в возрастной и педагогической психологии.

Б.Г. Ананьев все методы психологии классифицировал следующим образом:

1. Организационные методы включают:

– сравнительный метод (метод поперечных срезов) – сопоставление различных групп испытуемых по возрастам, видам деятельности и др. Вариантом сравнительного метода, специфичным для возрастной и педагогической психологии, считается *генетический метод.* Он применяется в:

1) генеалогическое исследование (изучение родственников);

2) исследование приемных детей и родителей;

3) исследование близнецов (сравнение близнецов из монозиготных и дизиготных пар). Интересные исследования с помощью близнецового метода проведены при сравнении близнецов, каждый из которых проходил свою систему обучения или при проживании в различных семьях.

– лонгитюдный метод (метод продольных срезов) – прослеживается развитие каждого ребенка в течение длительного времени);

– комплексный (в исследовании участвуют представители разных наук, один объект изучают разными средствами), объединяющий в себе достоинства обоих вышеназванных методов.

2. Эмпирические методы – это методы сбора первичной информации (чаще всего проводят в привычных условиях детского сада, школы и др.).

Включают:

– обсервационные методы:

1. наблюдение – непосредственное восприятие изучаемого объекта и прямая регистрация его определенных свойств (особенно активно используется при изучении детского развития);

2. самонаблюдение – словесный отчет испытуемого.

– различные виды *эксперимента* – метод активного вмешательства исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, отчетливо выявляющих психологические факты:

1) лабораторный – проводится в специально созданных условиях с применением аппаратуры;

2) естественный, или полевой эксперимент – вид эксперимента, который проводится в условиях обычной жизнедеятельности испытуемого с минимумом вмешательства экспериментатора в этот процесс (в рамках игровой, трудовой и учебной деятельности;

3) констатирующий – определяется уровень и особенности развития человека, присущие ему в настоящее время (тестовое обследование интеллекта детей, проводимое с помощью различных тестовых заданий);

4) формирующий – предполагает целенаправленные воздействия на испытуемого с целью создания, выработки определенных качеств, умений; это развивающий метод в условиях специально организованного педагогического процесса;

5) контрольный – направлен на определение выраженности развивающего эффекта предложенной формирующей программы.

– психодиагностические методы (тесты стандартизованные, тесты проективные, беседа, интервью, анкеты, опросники, социометрия);

– праксиметрические методы – это приемы анализа процессов и продуктов деятельности: хронометрия, циклография, профессиограмма, оценка продуктов деятельности (рисунков, лепки, ученических работ различного рода;

– моделирование;

– биографический метод (анализ событий жизненного пути человека, документов, свидетельств и т.д.).

3. Методы обработки данных включают:

– методы количественного (статистический) и

– качественного (дифференциация материала по группам, их анализ) анализа, позволяющие установить скрытые от прямого восприятия закономерности.

4. Интерпретационные методы – предполагают различные приемы объяснения закономерностей, выявленных в результате статистической обработки данных, и их сопоставление с ранее установленными фактами.

Они включают:

– генетический метод – предполагает исследование генетических связей (филогенетический, онтогенетический, генетический и социогенетический), так называемое исследование «вглубь»;

– структурный метод – определяет «горизонтальные» структурные связи между всеми изученными характеристиками личности: психография, типологическая классификация, психологический профиль – исследование «вширь».

Тема 3.2. Факторы, закономерности и динамика психического развития

1. Понятие психического развития.
2. Движущие силы психического развития.
3. Факторы психического развития.
4. Закономерности психического развития.
5. Основные подходы к изучению психического развития человека.
6. Основные теории психического развития в зарубежной и отечественной психологии.
7. Возрастная периодизация психического развития.

1. Понятие психического развития.

Развитие – это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека.

Л.С. Выготский различал *2 типа развития*:

1) *преформированный* – в самом начале заданы, закреплены те стадии, которые явление должно пройти. Пример: эмбриональное развитие, заданное генетической программой.

2) *непреформированный* – нет заранее определенного спрограммированного процесса или стадий развития. Пример: развитие галактики и Земли, процесс биологической эволюции, а также индивидуальное развитие человека.

Свойства развития:

1. необратимость выступает как невозможность возврата к предыдущему состоянию в его первоначальном варианте.

2. направленность реализуется в движении развития от низших форм состояний явлений к высшим.

3. закономерность проявляется как обязательность существования устойчивых связей между всеми новообразованиями процесса развития.

Психическое развитие – это закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях.

Психическое развитие осуществляется одновременно по линиям:

– познавательной сферы (становление интеллекта, развитие механизмов познания);

– психологической структуры и содержания деятельности (становление целей, мотивов и развитие их соотношения, освоение способов и средств деятельности);

– личности (направленности, ценностных ориентаций, самосознания, самооценки, взаимодействия с социальной средой и т.д.).

Механизмы изменений в психическом развитии раскрывают также такие категории, как научение, запечатление и социализация.

В психическом развитии различают:

– *нормативное развитие* – изменения в пределах возрастной нормы как по анатомо-физиологическим, так и психосоциальным показателям.

– *отклоняющееся развитие* – определяется совокупностью изменений, выходящих за пределы возрастной нормы психофизического развития. Виды отклоняющегося развития: *акселерация, ретардация, инфантилизм.*

2. Движущие силы психического развития.

Движущие силы психического развития – это причины психического развития, которые содержат в себе побудительные и направляющие источники развития.

Движущими силами психического развития являются:

– противоречие между образом жизни ребенка, его возможностями, и новыми потребностями и мотивами, что вызывает перестройку деятельности. Например: ребенок в раннем детстве знает несколько слов, произносит их по-своему (автономная детская речь), но мать и близкие его понимают. Однако ребенок растет, круг общения его расширяется, ему нужно, чтобы его понимали другие люди. Возникает противоречие между желанием ребенка что-то сказать, объяснить и неумением это сделать. Противоречие разрешается через развитие речи ребенка. Противоречия сопровождаются формированием более высокого уровня психического развития.

– противоречие между возросшими возможностями ребенка и старыми формами взаимоотношения и видами деятельности; Например: в подростковом возрасте возникает противоречие между возможностями подростка и отношением к нему как к ребенку. Для снятия этого противоречия подросток вынужден стремится развиваться, стараясь приблизится по своим качествам, знаниям и нормам поведения ко взрослым.

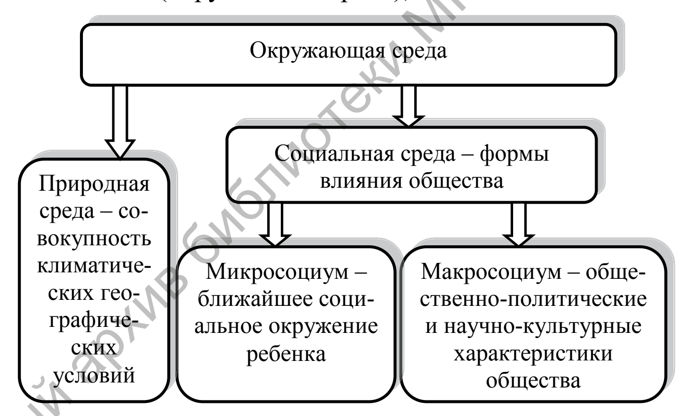
– противоречие между растущими требованиями к ребенку со стороны общества и уровнем развития ребенка. Это противоречие разрешается путем перехода ребенка на более высокий уровень активности.

3. Факторы психического развития.

Факторы психического развития можно разделить на:

1. биологические (наследственность, особенности внутриутробного развития, натального периода (родов) и последующее биологическое созревание всех органов и систем организма);

2. социальные (окружающая среда);



3. собственная активность ребенка, которая проявляется в том, что он сам является источником изменений, как происходящих с ним, так и вызываемых им в объекте. Это включение в различные виды деятельности: общение, игра, учение, труд.

4. Закономерности психического развития.

Закономерности психического развития – это такие закономерно возникающие изменения, которые свойственны для психики и поведения каждого человека при его переходе из одного возраста в другой.

Л.С. Выготский установил основные закономерности психического развития:

1. цикличность – психическое развитие представляет собой чередование периодов подъема, интенсивных изменений в психике и периодов замедления, затухания. Примером цикличности развития выступает чередование возрастных кризисов (1 года, 3 лет, 7 лет и т.д.) со стабильными периодами развития.

2. неравномерность – различные психические функции, свойства и образования развиваются неравномерно: каждая из них имеет свои стадии подъема, стабилизации и спада, т.е. развитию присущ колебательный характер. Вначале формируются более древние анализаторы, а затем более молодые; сначала выделяются и развиваются основные функции, прежде всего восприятие, затем более сложные.

3. гетерохронность – несовпадение во времени развития отдельных органов и функций. Чем нужнее та или иная функция, чем важнее ее роль на данном этапе развития, тем раньше она развивается. Например, ребенок учится ориентироваться в пространстве быстрее, чем во времени.

4. неустойчивость – тесно связана с неравномерностью и гетерохронностью, ярко проявляется в кризисах развития. Устойчивость возможна при выполнении 2-х условий: 1) при частых мелкоаплитудных колебаниях; 2) при несовпадении во времени развития разных психических процессов, функций и свойств. Отсюда следует, что устойчивость возможна благодаря неустойчивости.

5. «метаморфозы» в детском развитии – развитие не сводится к количественным изменениям, это не рост, а цепь качественных преобразований. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отлична от того, что было раньше, и того, что будет потом.

6. сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии ребенка. Процессы инволюции закономерно включены в прогрессивное развитие. То, что сложилось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать.

7. сензитивность – оптимальное сочетание условий для развития определенных психических процессов и свойств, присущее определенному возрастному периоду. Данную закономерность еще определяют как сензитивный период развития, т.е. время наибольшей чувствительности психики к определенного рода воздействиям, в резуль-

тате которых идет усвоение и становление нового. Так, например, сензитивный период развития речи – от года до 3 лет, и если этот этап упущен, компенсировать потери в дальнейшем практически невозможно.

8. кумулятивность – результаты развития предшествующего возрастного периода включаются в последующий. Например, в процессе развития мышления сначала развивается наглядно-действенное, затем наглядно-образное и словесно-логическое мышление.

9. дивергентность-конвергентность – дивергентность состоит в том, что психические функции отделяются друг от друга, превращаясь в самостоятельные формы. Так, память выделяется из восприятия и становится самостоятельной мнемической деятельностью. Конвергенция обеспечивает установление взаимосвязей между отдельными сторонами психики. В частности, взаимосвязи памяти с речью и мышлением обеспечивают ее интеллектуализацию.

5. Основные подходы к изучению психического развития человека.

1) *Биогенетическое* – основные психические свойства личности заложены в самой природе человека (биологическом начале), определяющей его жизненную судьбу. Они считают генетически запрограммированными интеллект, аморальные свойства личности и др.

Наследственность определяет весь ход его развития – и его темп, быстрый или замедленный, и его предел – будет ребенок одаренным, многого достигнет или окажется посредственностью. Среда, в которой воспитывается ребенок, становится всего лишь условием такого изначально предопределенного развития, как бы проявляющим то, что дано ребенку до его рождения.

а) В рамках биогенетического направления возникла ***теория рекапитуляции*** **–** теории психического развития, связанные с идеей повторяемости в этом развитии истории человечества. Так, американский психолог ***С. Холл*** считал, что ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода. Основанием для появления данного закона послужили наблюдения за детьми, в результате чего были выделены следующие стадии развития: пещерная, когда ребенок роется в песке, стадия охоты, обмена и др.

б) ***Теория трех ступеней развития (Карл Бюлер).*** К. Бюлер в качестве основного принципа развития всего живого выдвинул прин-

цип удовольствия. Он предложил теорию трех ступеней развития, в качестве которых выступали *инстинкт, дрессура, интеллект*. По К. Бюлеру, в ходе эволюции поведения в целом отмечается переход удовольствия «с конца на начало». Первый этап *(уровень инстинктов)* характеризуется тем, что наслаждение наступает в результате удовлетворения инстинктивной потребности, т.е. после выполнения действия. На уровне *навыков (дрессура)* удовольствие переносится на сам процесс совершения действия: появилось понятие «функциональное удовольствие». На этапе интеллектуального решения задачи появляется предвосхищающее удовольствие.

По К. Бюлеру, переход удовольствия «с конца на начало» – основная движущая сила развития поведения. Он перенес эту схему на онтогенез.

Фактический материал Бюллер собирал на основе физиологии развития. Например, он считал, что не все дети 3-4 лет могут решить задачи, решаемые обезьяной.

2) *социогенетическое направление* – в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его действие – лишь продукт внешнего воздействия. Поэтому, манипулируя внешними воздействиями, можно добиться любых результатов.

Его истоки – в идеях философа XVII века, ***Джона Локка***. Он считал, что ребенок появляется на свет с душой чистой, как восковая доска (или чистый лист бумаги). На этой доске воспитатель может написать все, что угодно, и ребенок, не отягощенный наследственностью, вырастет таким, каким его хотят видеть близкие взрослые.

Т.о., в качестве основного фактора рассматривалась среда, активность ребенка не учитывалась.

Т.о., оба подхода – и биогенетический, и социогенетический – страдают односторонностью, преуменьшая или отрицая значение одного из двух факторов развития.

3) *Эпигенетическое направление*. Теория конвергенции двух факторов ***Вильяма Штерна –*** психическое развитие ребенка рассматривается как процесс, складывающийся под влиянием наследственности и среды.

По его мнению, оба фактора в равной мере значимы для психического развития ребенка и определяют две его стороны. При этом приоритетным является наследственный фактор, который определяет весь ход психического развития, а среда лишь реализует его.

Теорию конвергенции развития подтверждают высказывания о том, что «яблоко от яблони недалеко падает» и «с кем поведешься, от того и наберешься». Английский психолог *Г. Айзенк* считал, что интеллект на 80% определяется влиянием наследственности и на 20% – влиянием среды.

6. Основные теории психического развития в зарубежной и отечественной психологии.

1. *Биогенетические теории* – в центре внимания находятся проблемы развития человека как индивида, наделенного определенными антропологическими свойствами, проходит различные стадии созревания по мере реализации филогенетической программы в онтогенезе С. Холл, М. Гетчинсона, психоаналитический подход З. Фрейда).

2. *Социогенетический* – акцент на изучении процессов социализации человека, усвоения им социальных норм и ролей, приобретение социальных установок и ценностных ориентаций (теории научения Дж. Уотсона, Б. Скиннера, А. Бандуры), согласно которым обретение человеком различных форм поведения происходит путем научения.

3. Представители *персоногенетичного подхода* (А. Маслоу, К. Роджерс) в центр внимания ставят проблемы активности, самосознания и творчества личности, формирования человеческого «Я», самореализации личностного выбора, поиска смысла жизни.

4. *Теории когнитивного направления* (Дж. Брунер, Ж. Пиаже) занимают промежуточное направление между биогенетическими и социогенетичными подходами, поскольку ведущими детерминантами развития считают генотипическую программу и социальные условия, в которых данная программа реализуется.

5. *Модель экологических систем* (У. Бронфенбреннер) – рассматривает психическое развитие как двоякий процесс реструктурирования индивидом своей жизненной среды и переживания воздействия со стороны элементов этой среды.

Современные представления о соотношении биологического и социального, принятые в отечественной психологии, в основном базируются на положениях ***Л.С. Выготского.***

Л.С. Выготский в своей *теории культурно-исторического развития* высших психических функций отмечает, что развитие зависит от двух факторов: биологического и социального. Наследственность присутствует в развитии всех психических функций ребенка, но имеет

как бы разный удельный вес. Элементарные функции (начиная с ощущений и восприятия) больше обусловлены наследственно, чем высшие (произвольная память, логическое мышление, речь).

Выготский сформулировал ЗАКОНЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ:

1) детское развитие имеет сложную организацию во времени: ритм развития не совпадает с ритмом времени. Ритм развития меняется в разные возрастные периоды;

2) неравномерность (в развитии ребенка стабильные периоды сменяются критическими периодами);

3) сензитивность (в развитии ребенка есть наиболее чувствительные периоды, когда психика способна воспринимать внешние воздействия; 1-3 г. – речь, дошкольник – память, 3-4 г. – исправление дефектов речи);

4) компенсация (проявляется в способности психики компенсировать недостаток одних функций за счет развития других; например у слепых людей обостряются другие качества – слух, тактильные ощущения, обоняние).

Выготский выделил 2 уровня (зоны) психического развития:

1) Зона актуального развития (*ЗАР*) – т.е. ЗУН, действия, которые есть в психике ребенка на сегодняшний день; то, что ребенок может делать самостоятельно.

2) Зона ближайшего развития (ЗБР) – задачи, которые сегодня ребенок может выполнить при помощи взрослого, а завтра – самостоятельно.

Маркова выделяла третий уровень развития – уровень саморазвития (самообучаемость).

ОБУЧЕНИЕ должно опираться на ЗБР. Обучение, по Л.С. Выготскому, ведет за собой развитие. Но оно не должно в то же время отрываться от развития ребенка. Значительный отрыв, искусственное забегание вперед без учета возможностей ребенка приведет в лучшем случае к натаскиванию, но не будет иметь развивающего эффекта.

Таким образом, психическое развитие ребенка во всем его многообразии и сложности является результатом совокупного действия наследственности и различных факторов окружающей среды, среди которых особое значение имеют социальные факторы и те виды деятельности, в которых он выступает субъектом общения, познания и труда.

7. Возрастная периодизация психического развития.

Разделение жизненного пути на периоды (стадии, этапы) называется *периодизацией возрастного развития.*

Существуют различные точки зрения на процесс развития ребенка в целом. Одни ученые полагают, что этот процесс непрерывный, другие считают его дискретным.

Сторонники ***непрерывного развития*** утверждают, что процесс идет, не останавливаясь, не ускоряясь и не замедляясь; границ, отделяющих один этап от другого, нет. По мнению приверженцев ***дискретного развития***, оно идет неравномерно, то ускоряется, то замедляется и имеет главный, ведущий фактор развития. Именно поэтому необходимо выделять стадии и этапы развития, которые будут качественно отличаться друг от друга. Считается, что дети последовательно проходят через все стадии развития, не пропуская ни одного этапа и не забегая вперед.

В настоящее время предпочтение отдается дискретной позиции развития детей, поэтому рассмотрим ее более подробно.

Известны два подхода к периодизации развития: стихийный и нормативный. Сторонники ***стихийного*** подхода полагают, что процесс развития складывается стихийно, под воздействием множества случайных факторов и обстоятельств, происходящих в жизни детей. ***Нормативным*** считается идеальный процесс развития с учетом всех влияющих факторов при правильной организации обучения и воспитания.

По мнению Л.С. Выготского, все периодизации можно разделить на три группы.

Первая группа включает в себя периодизации, построенные на основе внешнего критерия, связанного с процессом развития. К ней можно отнести периодизацию, созданную по биогенетическому принципу, периодизацию ***К. Бюлера*** – автора теории трех ступеней развития (инстинкт, дрессура (навыки), интеллект), который считал, что ребенок начинает что-либо осознавать после дошкольного возраста.

Французский психолог ***Р. Заззо*** построил свою периодизацию таким образом, что системы воспитания и обучения совпадают с этапами детства: 0–3 года – раннее детство; 3–5 лет – дошкольное детство; 6–12 лет – начальное школьное образование; 12–16 лет – обучение в средней школе; 17 лет и старше – высшее и университетское образование.

Многие ученые предлагали при построении периодизации выделять какой-нибудь признак, например, ***П.П. Блонский*** предложил строить периодизацию по смене зубов: беззубое детство, молочнозубое, период постоянных зубов.

Ко **второй группе** относятся периодизации, основанные на одном внутреннем критерии, выбранном произвольно. Вот некоторые из них.

З. Фрейд построил периодизацию с учетом полового созревания и предложил следующие стадии: оральную, анальную, фаллическую, латентную, генитальную, соответствующие бесполому, нейтральнополому, двуполому и половому детству.

Американский психолог ***П. Колберг*** (1927–1987) сделал акцент на моральное развитие и выделил следующих три уровня.

1. Страх наказания (до 7 лет): страх перед правом силы, страх быть обманутым и недополучить блага.

2. Стыд перед окружающими людьми (13 лет): перед товарищами, ближайшим окружением; стыд общественного осуждения, негативной оценки больших социальных групп.

3. Совесть (после 16 лет): желание соответствовать своим нравственным принципам, собственной системе нравственных ценностей.

Периодизация ***Э. Эриксона*** включает в себя восемь этапов:

1) доверие – недоверие (1 год);

2) достижение равновесия: самостоятельность и нерешительность (2–4 года);

3) предприимчивость и чувство вины (4–6 лет);

4) умелость и неполноценность (6–11 лет);

5) идентификация личности и путаница ролей (12–15 лет – девочки и 13–16 лет – мальчики);

6) близость и одиночество (молодость);

7) общечеловечность и самопоглощенность (зрелый возраст);

8) целостность и безнадежность (пожилой возраст).

На каждом этапе формируется новое необходимое для социальной жизни качество, и идет подготовка к следующему жизненному этапу.

Ж. Пиаже за основу своей периодизации взял интеллектуальное развитие и выделил следующие четыре стадии:

1) сенсомоторная стадия (от рождения до 18–24 месяцев);

2) дооперациональная стадия (от 1,5–2 до 7 лет);

3) стадия конкретных операций (от 7 до 12 лет);

4) стадия формальных операций (после 12 лет).

Третья группа выделяет периоды развития на основе совокупности существенных критериев.

Периодизация Л.С. Слободчикова:

1 ступень – оживление (от рождения до I года);

2 ступень – одушевление (от 1 года до 5–6 лет);

3 ступень – персонализация (от 6 до 18 лет);

4 ступень – индивидуализация (от 18 до 42 лет).

А. Дистервег выделял три возрастные стадии:

1 стадия – господство ощущения;

2 стадия – господство памяти;

3 стадия – господство разума.

Проблема разработки целостной возрастной периодизации развития до сих пор остается актуальной, так как ни одна из предложенных периодизаций не охватывает всех явлений, свойственных выделяемым периодам. Все они в чем-то дополняют друг друга.

Л.С. Выготский предложил при создании периодизации использовать анализ социальной ситуации развития ребенка и психические новообразования, учитывать переходные критические периоды развития от рождения до юношества.

Проблема выделения основной возрастной периодизации до сих пор остается актуальной, т.к. ни одна из предложенных периодизаций не получила подтверждения в конкретных результатах изучения психического развития человека.

А.Н. Леонтьев ввел понятие «ведущий вид деятельности». Он указал, что с возрастом меняется место ребенка в системе общественных отношений, что сопровождается деятельностью ребенка, которая является определяющей в его развитии.

Идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева послужили основой для создания Д.Б. Элькониным возрастной периодизации развития ребенка, которая сейчас считается общепринятой в отечественной возрастной психологии (табл.). Эльконин исходил из следующих положений:

- возрастное развитие – это общее изменение личности, формирование нового плана отражения, изменение в деятельности и жизненной позиции, установление особых взаимоотношений с окружающими, формирование новых мотивов поведения и ценностных установок;
- развитие – это диалектический процесс, определяемый внутренними противоречиями, целенаправленный, неравномерный, с критическими периодами;

• природу детства следует рассматривать в ее конкретно-историческом понимании;

• в основе периодизации лежат закономерности развития деятельности и растущего человека.

Вся психическая деятельность человека рассматривается как процесс непрерывной смены деятельности. Выделяются ведущая деятельность и новообразования данного возраста.

Возрастная периодизация по Д. Б. Эльконину

Эпоха	*Период*	*Ведущая деятельность*	*Основные новообразования*
I	Младенчество (от рождения до 1 года)	Непосредственно эмоциональное общение	Формирование потребности в общении, эмоциональное отношение
I	Раннее детство	Предметно-манипулятивная деятельность	Развитие речи и наглядно-действенного мышления
II	Дошкольный возраст	Ролевая игра	Стремление к общественно-значимой деятельности
II	Младший школьник	Учебная деятельность	Произвольность психических явлений, внутренний план действия
III	Подросток	Интимно-личностное общение	Самооценка, критическое отношение к людям, стремление к взрослости, самостоятельности, подчинение коллективным нормам
III	Старший школьный возраст	Учебно-профессиональная деятельность	Формирование мировоззрения, профессиональных интересов, самосознания. Мечты и идеалы

Тема 3.3. Психическое развитие ребенка до поступления в школу

1. Младенчество: социальная ситуация развития, ведущая деятельность и основные новообразования возраста. Особенности физического и психического развития.

2. Раннее детство: социальная ситуация развития, ведущая деятельность и основные новообразования возраста. Особенности психического развития.

3. Материнская депривация и ее влияние на психическое развитие ребенка.

4. Дошкольный возраст: социальная ситуация развития, ведущая деятельность и основные новообразования возраста. Особенности психического развития.

5. Психологическая готовность ребенка старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

1. Младенчество: социальная ситуация развития, ведущая деятельность и основные новообразования возраста. Особенности физического и психического развития.

Границы возраста – от рождения до 1 года. В этом возрастном периоде выделяют:

- этап новорожденности (1 – 2 месяца);
- этап собственно младенческого возраста (2 – 12 месяцев).

Развитие новорожденного

Социальная ситуации развития: ребенок в момент родов отделяется от матери физически, но не биологически.

Ведущая деятельность: взаимодействие (тактильное, зрительное, слуховое, речевое, эмоциональное) с матерью.

Психологические новообразования возраста: слуховое и зрительное сосредоточение, комплекс оживления.

Кризис новорожденности. Данный кризис начинается с процесса рождения ребенка. Основа кризиса связана с физическим отрывом ребенка от матери, что вызывает появление беспокойства малыша. Новые условия жизни заставляют организм перестраиваться.

Признаки кризиса новорожденности: крикливость ребенка при неудовлетворении биологических потребностей (в еде, сне, тепле и др.), покраснение, шелушение и «цветение» кожи, вздрагивания, сжатие пальцев рук в кулачок, частые хватательные действия при купании и пеленании.

Результатом адаптации новорожденного является нормальное функционирование его организма (при приеме пищи, дыхании, опорожнении кишечника и др.), удлинение времени бодрствования и живая реакция на появление мамы (улыбка на лице, при этом малыш осуществляет движения ножками и ручками, произносит отдельные звуки).

Развитие младенца

Социальная ситуация развития в младенчестве: вся жизнь и поведение младенца опосредуются взрослым либо реализуются в сотрудничестве с ним.

Ведущая деятельность в младенчестве – непосредственно-эмоциональное общение с матерью.

Психологические новообразования возраста – потребность во впечатлениях, потребность в общении со взрослым, прямохождение.

Кризис младенческого возраста. Начало кризиса приурочено примерно к 9 месяцам, когда ребенок становится на ножки и начинает ходить.

Основа кризиса связана с разъединением единой социальной ситуации «Мы». В ней появляются двое: ребенок и взрослый.

Признаки кризиса младенческого возраста: бурные аффективные вспышки (пронзительно кричат, падают на пол, бьют по нему руками, ногами и даже головой), особенно на слова «нельзя» или «нет», а также капризность при выполнении привычных действий, где наблюдалось спокойствие (во время еды, перед сном, при взаимодействии с игрушками и др.).

Завершение кризиса младенчества позволяет ребенку установить новые отношения со взрослыми, расширить кругозор, усовершенствовать двигательную сферу и получить первый опыт знакомства с социальными запретами.

2. Раннее детство: социальная ситуация развития, ведущая деятельность и основные новообразования возраста. Особенности психического развития.

Границы возраста – от года до 3-х лет.

Социальная ситуация развития: ребенок становится более самостоятельным в познании окружающей действительности и начинает использовать взрослого как средство общения с предметным миром.

Главная особенность социальной ситуации состоит в том, что ребенок входит в предметный мир – «мир постоянных вещей», усваивая функции предметов, их названия, значения, смысл.

Раннее детство – возраст социализации, т.е. приобщения детей к нормам и ценностям общества.

Ведущая деятельность в раннем детском возрасте – предметно-манипулятивная деятельность.

Психологические новообразования возраста – стремление к самостоятельности, зарождение самосознания и самооценки, активная речь, наглядно-действенное мышление.

Особенности развития двигательной сферы:

− овладение предметными действиями (соотносящими и орудийными);

− бурно развивается мелкая моторика (шнуровка, бросание предметов в цель, действия с пирамидкой, кубиками, матрешками и др.);

− идет дифференциация функций ног и овладение навыком езды на велосипеде, умениями подниматься по лестнице, бегать и др.

Особенности развития познавательной сферы:

– познание мира окружающих вещей, начало процесса активного экспериментирования во внешней действительности с целью ее более глубокого познания;

– начало развития логических операций и наглядно-действенного мышления;

– усвоение фонетики и грамматики, совершенствование лексики и семантики речи;

– начальный этап соединения речи с мышлением;

– формирование перцептивных действий и сенсорных эталонов (формы, цвета и величины);

– память отличается непроизвольностью и кратковременностью, наблюдается феномен «амнезия детства»; внимание неустойчиво, быстро переключаемо и непроизвольно.

Особенности развития личностной сферы:

– осознание себя как личности и отделение себя от других, возникновение «Я» и «первичного эгоизма»; появление потребности в самостоятельности;

– становление самооценки и некоторых социальных чувств (гордости, стыда, эмпатии);

– эмоции характеризуются живостью и открытостью;

– создаются первые образы о настроении людей;

– развивается мотивационная сфера, где в основе лежат потребности в общении, в активной деятельности, в самостоятельности и др.

Особенности развития социальной сферы:

– совместная деятельность детей и взрослых становиться предметной;

– развитие контактов со сверстниками и расширение круга общения;

– общение характеризуется эмоциональностью и открытостью;

– освоение правил пользования предметами домашнего обихода;

– начало продуктивной и символической деятельности;

– формирование навыков самообслуживания (при приеме пищи, в ходе утреннего и вечернего туалета, навыки одевания и раздевания и др.);

– идет первичное усвоение нравственных норм общения и взаимодействия с предметами, в результате могут формироваться такие качества, как доброжелательность, бережливость, уважительность, терпеливость, аккуратность и др.

Кризис раннего детского возраста. Суть *кризиса 3-х лет* заключается в попытке психологического отделения «Я» ребенка от окружающих его взрослых, которая сопровождается рядом специфических проявлений – негативной симптоматикой кризиса и комплексом положительных перемен:

1) негативизм (это отрицательная реакция, связанная с отношением одного человека к другому человеку; ребенок отказывается вообще подчиняться определенным требованиям взрослых и делает все наоборот);

2) упрямство (реакция ребенка, который настаивает на чем-то не потому что хочется, а потому, что он требует, чтобы с его мнением считались);

3) строптивость (это протест против принятых в семье норм воспитания, против навязывания образа жизни);

4) своеволие (связано с тенденцией к самостоятельности, часто неадекватна возможностям ребенка и вызывает дополнительные конфликты со взрослыми);

5) обесценивание требований взрослых – обесценивается то, что было привычно, интересно и дорого раньше;

6) протест-бунт (проявляется в частых ссорах и конфликтах с родителями);

7) деспотизм (ребенок жестко проявляет свою власть над окружающими его взрослыми, диктуя свои требования).

Разрешение кризиса происходит путем перехода к игровой деятельности.

3. Материнская депривация и ее влияние на психическое развитие ребенка.

Психическая депривация в широком смысле – состояние, при котором отсутствует возможность удовлетворения основных жизненных потребностей в достаточной мере и в течение продолжительного времени.

Депривация возникает в том случае, когда родители (главным образом мать) не обеспечивают должного ухода и игнорируют базовые потребности ребенка либо бросают ребенка, оставляя его на попечение других.

Выделяют следующие виды депривации:

1. сенсорная – недостаточность внешних стимулов (зрительных, слуховых, тактильных). Поскольку ребенок познает мир посредством органов чувств, дефицит сенсорных стимулов приводит к необратимому психическому недоразвитию, т.к. во время поступления в мозг разнообразной информации из внешнего мира происходит упражнение структур мозга. Сенсорная депривация может привести к задержке и нарушению психического развития ребенка.

2. двигательная – возникает при резком ограничении движений ребенка (из-за болезни, травмы, плохого ухода и т.п.). Вследствие длительной двигательной депривации у ребенка возникает депрессивное состояние с приступом ярости и агрессии.

3. эмоциональная – длительное отсутствие эмоциональных контактов с матерью («холодная мать») или лицом, ее заменяющим. Это приводит к блокированию потребности в эмоциональной близости (любви).

В случае полного лишения ребенка контакта с матерью наблюдается *феномен материнской депривации*. Материнская депривация оказывает самое разрушительное воздействие на психическое развитие ребенка.

Американский специалист по детской психологии *Г. Крайг* указывает на то, что материнская депривация характерна для неблагополучных семей. В такого рода семьях дети лишены внимания чуткого и отзывчивого взрослого, приспосабливающего свою деятельность по уходу за детьми к индивидуальным потребностям ребенка.

Исследованиями установлено, что существование детей в условиях полной разлуки с матерью приводит к возникновению психопатий, депрессиям и фобиям.

Для детей, лишенных родительской опеки, характерно следующее:

1. эмоциональная поверхностность;
2. низкая способность к фантазированию;
3. «прилипчивость»;
4. высокая агрессивность;
5. жестокость;
6. инфантильная безответственность и др.

Д. Боулби выделил сензитивный период (от 6 до 12 месяцев) в жизни ребенка, во время которого он наиболее тяжело переживает разлуку с матерью. Исследователь указывает также на наличие динамики эмоциональных реакций ребенка, разлученного с матерью:

1) *фаза протеста* – заключается в энергичных попытках вновь обрести мать или человека, осуществляющего уход;

2) *фаза отчаяния* – характеризуется горем и рыданиями;

3) *фаза отчуждения* – состоит в формировании различного рода защит с целью компенсировать утрату.

Отдельные аспекты феномена депривации могут проявляться у ребенка, растущего в семье при наличии матери и отца, при патогенном (неправильном) родительском поведении, характерном для семьи, не способной выполнять свои основные функции и удовлетворять потребности членов семьи.

4. Дошкольный возраст: социальная ситуация развития, ведущая деятельность и основные новообразования возраста. Особенности психического развития.

Границы возраста – от 3 до 7 лет. Этот длительный период делится на два этапа:

первый – этап младшего дошкольного возраста (от 3 до 5 лет),

второй – этап старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет).

Социальная ситуация развития:

- ориентация на совместную деятельность со сверстником;
- увеличение количества и усложнение качества требований со стороны взрослых, предъявляемых к поведению дошкольника: соблюдение правил и норм общественной морали.

Ведущая деятельность в дошкольном возрасте – сюжетно-ролевая игра.

Психологические новообразования возраста – воображение, соподчинение мотивов (преобладание мотива «Я должен» над «Я хочу»), развитие самооценки, усвоение нравственных норм и ценностей.

Кризис дошкольного возраста. Кризис 7-ми лет – это период рождения «социального Я» ребенка:

1. Ребенок приходит к осознанию своего места в мире общественных отношений;

2. Он открывает для себя значение новой социальной позиции – позиции школьника;

3. Изменение самосознания приводит к переоценке ценностей;

4. Происходит обобщение переживаний;

5. Возникает внутренняя жизнь ребенка;

6. Изменяется структура поведения: появляется смысловая ориентировочная основа поступка.

В основе кризиса лежит смена социальной ситуации развития. Домашнее воспитание, беззаботное времяпрепровождение заменяется школьным обучением и ежедневной учебной деятельностью. К такой смене жизнедеятельности готов организм не каждого ребенка. Причина кризиса обнаруживается в возникновении личного сознания ребенка, психологической готовности принять новые требования жизни (школы и семьи).

Симптомы кризиса 7 лет:

1) потеря непосредственности (между желанием и действием вклинивается переживание того, какое значение это действие будет иметь для самого ребенка),

2) ребенок начинает манерничать, кривляться (ребенок уже не так открыт в общении, маскирует свою сущность),

3) ребенок начинает замыкаться и становиться неуправляемым,

4) симптом «горькой конфеты» (ребенку плохо, но он старается этого не показывать),

5) ранимость, частая смена настроения,

6) нарушение сна и аппетита, головные боли.

В основе этих симптомов лежат феномены:

- обобщение переживаний, т.е. возникает внутренняя жизнь, которая не накладывается на внешнюю жизнь.

- обобщенное отношение к самому себе. Появляется понимание своей человеческой ценности и уважение к себе. Возрастает уровень требований к самому себе, к собственному успеху, положению.

- обобщенное отношение к окружающим. Перестраивается социальная позиция по отношению к окружающим людям, авторитету матери, отца.

5. Психологическая готовность ребенка старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Психологическая готовность к школьному обучению – это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников.

Составными компонентами психологической готовности к школе являются:

1) *интеллектуальная готовность* – определенный уровень развития познавательных процессов. Она определяется по следующим пунктам: 1) ориентировка в окружающем мире; 2) запас знаний; 3) развитие мыслительных процессов (способность обобщать, сравнивать, классифицировать); 4) развитие разных типов памяти (образной, слуховой, механической); 5) развитие произвольного внимания.

2) *личностная готовность* – заключается в становлении внутренней позиции школьника – психологическое новообразование, которое выражается в форме осознанного желания принять новую социальную роль школьника, полноценный интерес к общению с другими взрослыми, устойчивые познавательные потребности, готовность содержательно общаться со сверстниками.

3) мотивационная готовность – отношение к учебной деятельности как к общественно значимому делу и стремление к приобретению знаний. Предпосылка возникновения этих мотивов – общее желание детей поступить в школу и развитие любознательности;

4) волевая готовность – способность контролировать свое поведение, сосредотачиваясь на выполнении задания;

5) деятельностная готовность – у ребенка должны быть сформированы учебно важные качества: умение работать по образцу, послушание по отношению к взрослому и т. д.;

6) социально-психологическая готовность – умение строить взаимоотношения со взрослыми и сверстниками).

Все виды готовности выступают в системе и обеспечивают безболезненное включение ребенка в режим школы, создавая предпосылки для овладения учебной деятельностью.

Тема 3.4. Психическое развитие в младшем школьном возрасте

1. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте. Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте. Основные психические новообразования младшего школьного возраста.

2. Развитие психических познавательных процессов.

3. Возрастные особенности личности.

4. Развитие эмоционально-волевой сферы.

5. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте.

6. Трудности первоклассников в школе.

7. Причины школьной тревожности.

8. Профилактика школьной дезадаптации.

9. Пути коррекции агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста.

1. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте. Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте. Основные психические новообразования младшего школьного возраста.

Границы возраста – от 6-7 до 10-11 лет.

Социальная ситуация развития – переход к учебной деятельности. Ребенок развивается в условиях сложной социальной среды, в условиях воспитания и обучения. Меняется сфера социальных отношений, система «ребенок – взрослый» дифференцируется: ребенок – учитель; ребенок – взрослый; ребенок – родители; ребенок – дети. Происходит смена референтной группы.

Ведущая деятельность – учебная деятельность.

Психологические новообразования возраста – произвольность психических процессов, внутренний план действий, чувство компетентности, рефлексия.

2. Развитие психических познавательных процессов.

Ощущение и восприятие: текущая, воспринимаемая ситуация в меньшей мере опосредует мыслительные операции, чем в дошкольном возрасте; происходит переход от непроизвольного восприятия к целенаправленному наблюдению за объектом; к концу возраста появляется синтезирующее восприятие.

Внимание: развитие произвольности внимания, длительной концентрации, переключения с одного вида на другой; младшие школьники могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10-20 минут.

Память: развивается произвольная память, дети уже способны запоминать материал, который обязательно представляет для них интерес; процессы памяти характеризуются осмысленностью (связь памяти и мышления); восприимчивость к освоению различных мнемотехнических приемов.

Мышление: переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению; логически верные рассуждения школьника базируются на конкретном материале (стадия развития конкретных операций по Ж. Пиаже); развивается теоретическое мышление благодаря усвоению научных понятий. В младшей школе происходит развитие новой формы обобщения, основанного на существенных признаках предметов и явлений, – теоретического мышления.

Воображение: если до 7-летнего возраста ребенок обнаруживает лишь репродуктивные образы-представления, то у младшего школьника появляются продуктивные образы (результат новой комбинации некоторых элементов).

Речь играет важную роль в решении задач учебной деятельности (обучение детей вести рассуждения вслух способствуют успеху); речь опосредует развитие мышления и других познавательных процессов.

В области ***восприятия*** происходит переход от непроизвольного восприятия ребенка-дошкольника к целенаправленному произвольному наблюдению за объектом, подчиняющемуся определенной задаче.

Учебная деятельность требует развития воли, развивается самоорганизация: действия планирования, самоконтроля и самооценки.

Младший школьный возраст – возраст интенсивного интеллектуального развития. ***Интеллект*** опосредует развитие всех остальных функций, происходят интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Возникает произвольное и намеренное запоминание, ставится задача произвольного воспроизведения. Дети сами начинают использовать средства для запоминания.

3. Возрастные особенности личности.

Ребенок еще сохраняет много детских качеств – легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления.

Меняется весь уклад его жизни. Младший школьник находится в новых социальных условиях: он включен в общественно значимую деятельность, результаты которой высоко или низко оцениваются близкими взрослыми. От школьной успеваемости, от оценки ребенка как хорошего или плохого ученика непосредственно зависит в этот период развитие его личности. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус.

Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. В результате развития теоретического мышления совершенствуется и *рефлексия* – осознание детьми своих действий.

Школьная успеваемость становится важным критерием оценки ребенка как личности со стороны взрослых и сверстников. Статус отличника или неуспевающего отражается на *самооценке* ребенка, его самоуважении и самовосприятии. Успешная учеба, осознание своих способностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению *чувства компетентности*, к развитию *мотива достижения успеха*.

Мотивационная деятельность – ядро личности. Среди разнообразных социальных мотивов учения главное место занимает *мотив получения высоких оценок*. Другие широкие социальные мотивы – долг, ответственность, необходимость получить образование и т.п. – тоже осознаются учениками. Но они остаются только «знаемыми» (по А.Н. Леонтьеву) мотивами. А оценка – реально действующий мотив.

Мотивация достижения и *мотив получения высокой оценки* в начальных классах часто становятся доминирующими в основном для начала обучения в школе. Но в то же время отчетливо проявляется и вторая тенденция – *мотивация избегания неудачи*. В поведенческом плане она сопровождается стремлением детей избежать плохой отметки и, в целом, отрицательным отношением к учению.

4. Развитие эмоционально-волевой сферы.

В идеале начинает формироваться *эмоциональная зрелость* – уменьшение импульсивных реакций, проявление эмоций в соответствии с социальными нормами и требованиями; возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание. Первоклассники еще не в состоянии сдерживать свои чувства и контролировать свое поведение на уроке. Неудовлетворенность уровня притязаний в учебной деятельности может привести к аффектам в поведении и в последующем закрепиться в отрицательных чертах характера.

В норме процесс школьного обучения способствует формированию у младшего школьника:

– эмоциональной выразительности (богатстве интонаций, оттенков мимики ребенка);

– эмоциональной впечатлительности в ситуации познания;

– способности сдерживать свои эмоции, овладению собственными чувствами;

– проявлении социальных эмоций (чувств ответственности, долга, доверия, сопереживания);

– эмоциональной децентрации (способности отстраниться от собственных эмоциональных переживаний, способности к восприятию эмоций, эмоционального состояния другого человека).

В мире чувств младшего школьника начинают преобладать *интеллектуальные чувства* (любознательность, удивление, сомнение, чувство догадки, удовольствие от решения задачи, разочарование при неумении решать задачи и так далее).

В процессе изучения художественного слова (стихи, проза), восприятия отдельных произведений искусства, собственного эмоционально-художественного самовыражения (изодеятельность, театральная деятельность) у младших школьников продолжают формироваться *эстетические чувства*. Развитие эстетических переживаний связано и с формированием *эмпатии*. Примечательно, что потребность в эстетических переживаниях, выше у девочек, чем у мальчиков.

Неблагоприятные варианты развития эмоциональной сферы младшего школьника:

− эмоциональная незрелость,
− эмоциональная центрация на себе,
− фиксация на отрицательных эмоциях,
− эмоционально-двигательная расторможенность/заторможенность,
− агрессивность,
− школьные неврозы и так далее.

Могут быть обусловлены психофизиологичекими предпосылками и неблагоприятными социально-психологическими условиями (например, неправильными (и/или несогласованными) воспитательными стратегиями).

5. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте.

Систему межличностных отношений младших школьников определяет *педагог* через образовательный процесс, именно учитель способствует взаимодействию детей между друг другом и формированию в коллективе определенных статусов, т.к. для детей мнение учителя является авторитетным.

В системе взаимоотношений внутри коллектива наиболее благоприятное место занимают дети, которые имеют хорошие способности, успехи в учебе, обладают богатой фантазией, ровным характером. Такие дети общительны, самостоятельны, инициативны и привлекательны внешне.

Характерным для межличностных отношений младших школьников является также *выбор друга на основании общих интересов и жизненных факторов.* Дети в большей степени начинают взаимодействовать с детьми, которые сидят с ними за одной партой, проживают в одном или соседних домах, интересуются схожей литературой и тому подобное. Лишь к концу четвертого класса ребенок начинает осознавать качества личности, черты характера сверстников и при совместной деятельности опираться на определенные качества детей.

К третьему-четвертому году обучения позиция учителя в системе межличностных отношений со сверстниками ослабляется. Отношения детей становятся более дифференцированными и тесными.

Общение по степени эмоционального вовлечения ребенка может быть *приятельским и товарищеским*. Приятельское общение реализуется как в классе, так и за его приделами, обычно это ребенок того же пола. Товарищеское общение является эмоционально менее глубоким и осуществляется в основном в пределах класса.

Именно в период младшего школьного возраста возникает такой феномен, как *дружба*, он проявляется как индивидуально-избирательные глубокие межличностные отношения между детьми. Также, в младшем школьном возрасте распространена *групповая дружба*. Но дружеские отношения в данный возрастной период являются нестабильными, т.к. младшему школьному возрасту характерны изменения в интересах и предпочтениях.

Для психического развития ребенка младшего школьного возраста важным условием становится *общение*. Одним из важных показателей развития коммуникативных способностей является *социальная перцепция*, в младшем возрасте она имеет свои специфичные черты: ситуативность, стереотипность, ориентация на внешние признаки.

Выделяют 3 круга общения детей младшего школьного возраста:

1. В первый круг входят одноклассники, которые вызывают симпатию и эмоциональное тяготение у ребенка, среди этих детей присутствуют те, которые так же отдают предпочтение данному школьнику. Таких детей объединяет взаимная связь.

2. Второй круг общения составляют одноклассники, к которым ребенок испытывает меньшую симпатию. Психологическая основа коллектива – это та его часть, где ученики взаимно составляют друг для друга второй круг желаемого общения.

3. Третий круг является самым масштабным, его составляют все дети, обучающиеся в классе, этот круг находится во взаимодействии со всеми предыдущими.

Круги являются явлением непостоянным. Дети, которые раньше составляли первый круг, могут выйти во второй и наоборот. Также, некоторые дети могут не испытывать стойкую симпатию ни к одному из одноклассников, это приводит к отсутствию первого круга желаемого общения.

6. Трудности первоклассников в школе.

Причины, вызывающие у младших школьников трудности адаптации к школе:

1. Неадекватность требований педагога, родителей.

2. Стресс ограничения времени.

3. Отрицательное подкрепление, противоречивость требований, завышенные требования и т.п.

4. Перегрузки (эмоциональные, интеллектуальные и физические).

5. Несоответствие программ, методик, технологий возрастным и индивидуальным возможностям.

6. Нарушение режима и организации учебных и внеучебных занятий.

7. Нарушения психического и физического здоровья.

8. Психологическая и функциональная неготовность к условиям и требованиям процесса обучения.

7. Причины школьной тревожности.

Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности.

Школьная тревожность – это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций – ситуаций взаимодействия учащегося с различными компонентами образовательной среды школы.

Психологические и педагогические причины возникновения школьной тревожности:

1. Факторы семейного воспитания («мать – ребенок»). В семьях с тревожными детьми поведение родителей обычно бывает непредсказуемым: с одной стороны, они создают ощущение нестабильности, с другой – проявляют свою авторитарную, доминантную позицию.

2. Школьная успешность. Тревожные дети часто не удовлетворены своей успеваемостью в школе. Полученные оценки они обычно связывают с самыми различными причинами: от «несправедливости» учителя до «случайности» полученной оценки. Эти дети обращают внимание на реакцию родителей к этой оценке, они испытывают страх разочаровать родителей или желание соответствовать их представлениям.

3. Взаимоотношения с учителями. Неблагоприятные отношения, конфликты, грубость и нетактичное поведение учителей по отношению к детям. Это ведет к дидактогении или дидактогенному неврозу. При этом непрофессиональное поведение педагога влияет на общий уровень тревожности всего класса, существенно повышая его.

4. Взаимоотношения со сверстниками. Тревожные дети могут занимать разное положение среди сверстников: от крайне неблагоприятного – «отверженного» до очень хорошего – «социометрической звезды». В данном случае хорошо прослеживается влияние тревожности на особенности и характер общения. Тревожность выступает мотивом появления повышенной зависимости от сверстников. Известно, что эмоционально благополучные сверстники характеризуют школьную группу как надежную, что нельзя сказать о тревожных школьниках, которые расценивают ее как доминантную и отвергающую. Поэтому тревожные школьники испытывают состояние беззащитности, зависимости, которое является последствием такого общения.

5. Внутренний конфликт. Этот конфликт связан с отношением к себе, самооценкой, Я-концепцией. Данное отношение во многом зависит от взаимодействий в системе «ребенок-ребенок» и «ребенок-взрослый».

6. Эмоциональный опыт. Обычно лучше запоминаются преимущественно негативные события, в результате чего происходит накопление отрицательного эмоционального опыта. Он постоянно увеличивается по закону «замкнутого психологического круга» и находит свое выражение в переживании тревожности.

8. Профилактика школьной дезадаптации.

Профилактика – система предупредительных мер, связанных с устранением внешних причин, фактов и условий, вызывающих те или иные недостатки в развитии детей.

Школьная дезадаптация – это нарушения приспособления ребенка к школьным условиям, при которых наблюдается снижение способностей к обучению, а также адекватного взаимоотношения ребенка с педагогами, коллективом, программой обучения и другими составляющими образовательного процесса.

Профилактика дезадаптации заключается в следующем:

1. Возраст поступления в школу должен соответствовать не возрасту, отраженному в документах, а психофизиологическому (для некоторых детей это может быть и семь с половиной и даже восемь лет).

2. Выявление факторов и предпосылок школьной дезадаптации, своевременный анализ уровня развития каждого ребенка.

3. Для анализа должен использоваться не столько уровень умений и знаний, сколько особенности психоэмоционального развития, темперамента каждого ребенка, его сильные стороны и потенциал.

4. Создание в образовательных организациях педагогической среды, учитывающей индивидуально-типологические особенности детей риска.

5. Привлечение при необходимости детского психиатра для консультаций.

6. Использование социальных тренингов, методов психологической коррекции, в том числе с родителями, поскольку зачастую причины школьной дезадаптации кроются вне школы – в семье.

7. Применение педагогами методик и технологий коррекционно-развивающего обучения, направленных на здоровьесберегающую учебную деятельность.

9. Пути коррекции агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста.

Агрессия представляет собой поведение, которое направлено на нанесение физического или психологического вреда, вплоть до уничтожения объекта агрессии. В роли объектов могут выступать предметы или живые существа.

1) Беседы. Учитель предлагает вспомнить детям те ситуации, когда они были раздражены, обеспокоены, недовольны. Выясняет причины, которые поспособствовали проявлению агрессии и вместе с детьми предлагает варианты избегания данной ситуации в дальнейшем.

2) Ролевые игры. Учитель предлагает вспомнить детям обстоятельства, вызвавшие их агрессивную реакцию и «проиграть» ее заново. Главная цель здесь – научить ребенка правильно вести себя. Если ситуация закончилась агрессией, то детям нужно будет найти способ для мирного разрешения конфликта.

3) Поручения. Если кому-то требуется помощь и учитель видит это, он может поручить ребенку, подверженному агрессивному поведению, проявить немного чуткости и сострадания к сверстнику, например, написать открытку, сделать комплимент или просто сказать добрые слова. Как следствие, дети становятся более внимательными и отзывчивыми друг к другу и их агрессивность со временем спадает «на нет».

4) Тренинги (дети могут посещать их со своими родителями).

5) Релаксация, направленная на расслабление различных групп мышц.

6) Неожиданный момент (например, приглашение к группе знаменитого сказочного героя) и т.д.

7) Методы арт-терапии: изотерапия, сказкотерапия, игротерапия, песочная терапия, музыкотерапия, фототерапия.

Тема 3.5. Психическое развитие в подростковом возрасте

1. Биологические условия развития подростка. Социальная ситуация развития. Ведущая деятельность в подростковом возрасте. Основные новообразования в подростковом возрасте.
2. Развитие психических познавательных процессов.
3. Возрастные особенности личности.
4. Развитие эмоционально-волевой сферы.
5. Виды девиантного поведения подростков.
6. Делинквентное поведение в подростковом возрасте.
7. Психологические особенности агрессивного поведения подростков.

1. Биологические условия развития подростка. Социальная ситуация развития. Ведущая деятельность в подростковом возрасте. Основные новообразования в подростковом возрасте.

К биологическим условиям развития подростка относится:

1. интенсивный рост;
2. ускоренный обмен веществ;
3. резкое усиление работы желез внутренней секреции.

Это период полового созревания и связанного с ним бурного развития и перестройки всех органов и систем организма. Половое созревание – явление не только биологическое, но и социальное, поэтому влияет на поведение подростка опосредованно, через социальные условия его существования. Например, важное значение имеют статус подростка в коллективе сверстников, его взаимоотношения со взрослыми и т.д.

Половое созревание мальчиков и девочек начинается в разное время и протекает с разной силой. В одном и том же возрасте мальчик и девочка обладают разной степенью половой зрелости.

Сочетание признаков полового созревания у различных подростков индивидуально. Физическое развитие может опережать появление вторичных половых признаков. Иногда физическое развитие и половое созревание проходят одновременно.

Границы возраста – от 11-12 до 15-16 лет. Данный возрастной период можно разделить на:

- младший (от 11 до 13-14 лет) и
- старший (от 13-14 до 16 лет) подростковый возраст.

Социальная ситуация развития: переход от детства к самостоятельной и ответственной взрослой жизни; эмансипация от взрослых и группирование.

Ведущая деятельность в подростковом возрасте – учение и интимно-личностное общение со сверстниками.

Психологические новообразования возраста: чувство взрослости – это стремление быть и считаться взрослым, желание показать свою взрослость, потребность в том, чтобы взрослость подростка признавали окружающие; рефлексия; потребность в самоутверждении.

Кризис подросткового возраста. Его время проявления приходится на 13-14 лет. Это пик переходного периода от детства к взрослости. Основой подросткового кризиса становятся противоречия между возникшими внутренними изменениями и внешними не ме-

няющимися обстоятельствами, которые не удовлетворяют желаемое повзрослевшего ребенка. С одной стороны – психофизиологическая перестройка (половое созревание, изменения в потребностной сфере и сфере самосознания) организма, с другой стороны – непринятие «взрослости» более старшего окружения, которое демонстрирует непонимание переживаний подростка по поводу его самореализации. В результате кризис подросткового возраста выливается в следующие признаки и проявления: агрессивность в общении со взрослыми, частая смена настроения, усиленное внимание к своей внешности, снижение учебной мотивации (поверхностное выполнение или невыполнение домашнего задания, пропуски уроков, равнодушие на уроках и др.), невыполнение просьб взрослых, негативизм, отказ от помощи в быту, конфликтность, нарушение общественного порядка.

Позитивный смысл подросткового кризиса: через отстаивание своей взрослости, самостоятельности подросток удовлетворяет потребности в самопознании и самоутверждении. В результате у него возникают чувство уверенности в себе и способность полагаться на себя, формируются способы поведения, позволяющее ему в дальнейшем справляться с жизненными трудностями.

Отличительные особенности развития младшего и старшего подростка

Сферы развития	Младший подросток	Старший подросток
Познавательная	Снижена познавательная активность в учебной деятельности. Познание системы межличностных отношений.	Познавательная активность реализуется как в учебной деятельности, так и в межличностных отношениях.
Личностная	Личностная нестабильность.	Появление личностной стабильности.
Социальная	Ориентированы на общение со сверстниками своего пола. Нестабильность усвоенных социальных норм и ценностей.	Ориентированы на общение с людьми разного пола. Развитие внутренних моральных ценностей.

2. Развитие психических познавательных процессов.

Происходит становление:

1. избирательности, целенаправленности восприятия,

2. устойчивого, произвольного внимания,

3. совершенствование логической и опосредованной памяти, замедление механической памяти,

4. пик развития воображения,

5. активное развитие монологической, эгоцентрической и письменной речи,

6. развитие критичного и совершенствование теоретического, абстрактно-логического мышления.

3. Возрастные особенности личности.

1. расширение самосознания: поиск «Я идеального» и постоянный анализ «Я реального», формирование образа «физического Я»;

2. появление чувства взрослости и его проявление в одежде, манере поведения, в речи;

3. усвоение кодекса товарищеской чести, морали равенства против морали послушания;

4. развитие способности к самовоспитанию и саморазвитию;

5. повышенная потребность в общении, самоутверждении, самостоятельности и независимости от взрослого;

6. развитие внутренних моральных ценностей, которые еще неустойчивы в поведении;

7. обострение черт характера (акцентуации);

8. наблюдается личностная нестабильность во взглядах, в эмоциях, в поступках подростка.

9. появление кумиров, идеальных образов, стремление копировать их хотя бы внешне.

4. Развитие эмоционально-волевой сферы.

1. повышенная эмоциональная возбудимость: вспыльчивость, импульсивность, слабость самоконтроля, резкость в поведении, преобладание возбуждения над торможением, склонностью к аффектам – страстному, резкому и бурному выражению переживаемых чувств;

2. перепады настроения – от безудержного веселья к унынию и обратно, значимых причин такого перехода может и не быть;

3. противоречивость чувств: часто подросток с жаром защищает своего друга, хотя понимает, что тот достоин осуждения; обладая высоким чувством собственного достоинства, он может заплакать от обиды, хотя и понимает, что плакать стыдно;

4. стремление к примитивному наслаждению: употребление психоактивных веществ, езда с большой скоростью, прыжки с высоты.

5. проявления депрессии, импульсивного поведения, бунта или попыток самоубийств как следствие столкновение с первыми серьезными жизненными проблемами;

6. возникновение новых видов эмоций, основанных на эмпатии, заботе о других;

7. повышенная готовность к ожиданию страха, проявляющая в тревожности (страх показаться смешным);

8. возникновение переживания не только по поводу оценки подростков другими, но и по поводу самооценки, которая появляется у них в результате роста их самосознания;

9. социальные фобии. Становятся застенчивыми, придают большое значение недостаткам своей внешности и поведения. Иногда тревожность парализует социальную жизнь подростка настолько, что он отказывается от большинства форм групповой активности;

10. чувство противодействия: подросток может не довести до конца начатое дело, уничтожить уже сделанное и т.п. В то же время может быть настойчивым, выдержанным, если деятельность вызывает сильные положительные чувства;

11. снижается дисциплинированность, усиливаются проявления упрямства, отчасти в связи с тем, что советы взрослых воспринимаются критически;

12. противоречивость волевой сферы: высокого уровня развития достигают такие качества, как настойчивость, самостоятельность, смелость, а на низком уровне развития такие качества, как дисциплинированность, организованность, выдержка.

5. Виды девиантного поведения подростков.

Девиантное (отклоняющееся) поведение – это поведение, не соответствующее общепринятым или официально установленным социальным нормам, которое вызывает негативную оценку общества.

<u>Виды девиантного поведения:</u>

1. Делинквентный тип поведения – мелкий хулиганский проступок, который в крайних своих проявлениях представляет собой уголовно наказуемое деяние. От криминальных действий отличается незначительностью проступка.

2. Аддикции (пагубная привычка, зависимость от чего-либо или кого-либо). Зависимость может быть как от какого-либо вещества (табак, алкоголь, наркотики), так и от азартных игр или какого-либо человека, определяемого субъектом в данный момент времени как значимого для себя (влюбленность, преклонение, псевдоуважение).

3. «Сексуальная распущенность». Является следствием несформированности морально-этических принципов. Может иметь 3 основных причины. 1) бунт, стремление к свободе, поиск себя, самоутверждение. 2) поиск тепла, защищенность, принятия. 3) «сексуальная распущенность» – как маска, цель которой спрятать низкую самооценку, неуверенность в себе, скрытый творческий потенциал.

4. Суицидальное поведение. Является следствием неприятия ситуации, как в семье, так и в отношениях со сверстниками.

5. Побеги (бродяжничество). Совершаются из чувства протеста на какое-либо оскорбление внутри семьи или школе, моральное или/и физическое насилие. Могут быть вызваны длительно существующей неблагоприятной ситуацией внутри семьи, например, отец алкоголик.

6. Вандализм и граффити. Мотивом выступает поиск новых впечатлений; острых ощущений, связанных с запретностью и опасностью, протест против социальных и культурных норм.

7. Участие в военизированных формированиях политических организаций экстремистов, в рэкете.

8. Сотрудничество с мафией.

9. Совершение экономических преступлений.

10. Кибербуллинг – это целенаправленный и повторяющийся вред, наносимый кому-то с использованием интернет-технологий, компьютеров, гаджетов и других электронных девайсов. Основными видами кибербуллинга выступают: оскорбление, домогательство, очернение и распространение слухов, использование фиктивного имени, публичное разглашение личной информации, социальная изоляция, открытая угроза физической расправы.

6. Делинквентное поведение в подростковом возрасте.

Делинквентное поведение – поведение, нарушающее общественный порядок и включающее противоправные действия.

Причины делинквентного поведения:

1) культивирование СМИ, прежде всего телевидением и интернетом, агрессивного, насильственного поведения и других нарушений норм права;

2) влияние семьи, семейных отношений и стиля семейного воспитания на поведение ребенка. От 30 до 85% делинквентных подростков вырастают в неполной семье, т.е. без отца, или в семье с отчимом или мачехой. Немалое значение имеют безнадзорность, воспитание но

типу «гипопротекции» (в крайнем варианте полная безнадзорность, чаще же лишь недостаток опеки и контроля за поведением детей);

3) образовательная среда – экстенсивный характер учебных нагрузок, преобладание отрицательной оценочной стимуляции, отсутствие системы мероприятий по профилактике и нивелированию школьной дезадаптации;

4) психопатии, аномалии характера, включая крайние варианты нормы в виде акцентуаций характера.

Личностные особенности правонарушителей.

1. Мотивационная сфера: отсутствие интереса к выполняемой деятельности, отсутствия прилежания, стремление к достижению успехов в учебной и производственной деятельности, общественной работе замещено, как правило, досуговыми потребностями и интересами.

2. Характерологические особенности: акцентуации характера, низкий уровень коммуникативных способностей, трудности в контактах с окружающими, повышенная конфликтность, склонность к риску, тревожность.

3. Особенности саморегуляции: неразвитое самосознание, неспособность управлять своим поведением, неадекватная самооценка, эмоциональная неустойчивость, импульсивное проявление агрессивности.

4. Психические расстройства: легкая умственная отсталость, депрессия, которая может быть признаком кризисного состояния или его синдромом, эмоциональная лабильность, обусловленная нарушениями электрической проводимости мозговых структур.

7. Психологические особенности агрессивного поведения подростков.

У детей 10-11-летнего возраста доминирует физическая агрессия и менее всего – косвенная агрессия (интриги, сплетни).

У подростков 12-13 лет наиболее проявляется негативизм, отмечается рост физической, а также вербальной агрессии.

У 14-15-летних подростков, на первый план выходит вербальная агрессия, а уровень негативизма, физическая и косвенная повышаются несущественно.

Мальчики отличаются преобладанием реакций физической агрессии, девочки с возрастом чаще прибегают к непрямым способам выражения агрессии: вербальному, косвенному и негативизму.

Подростки, склонные к агрессивному поведению, имеют общие качества: скудность ценностных ориентаций, их примитивность, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. У этих детей, как правило, низкий уровень умственного развития, повышенная внушаемость, подражательность, инфантилизм нравственных представлений. Им присущи эмоциональная грубость, озлобленность как против сверстников, так и против окружающих взрослых. У таких подростков наблюдается крайняя самооценка (либо максимально завышенная, либо наоборот), повышенная тревожность, эгоцентризм, страх перед широкими социальными контактами, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими, регулирующими поведение.

Вместе с тем среди агрессивных подростков встречаются и дети интеллектуально и социально развитые. Для них агрессивное поведение – средство поднятия престижа, демонстрации своей самостоятельности, взрослости.

С одной стороны, агрессивное поведение, служит подростку как способ самозащиты, отстаивание своих прав. Выраженное в оптимальной форме, оно играет важную роль в способности адаптироваться к обстановке, познавать новое, формируя социально-позитивное, динамическое поведение, способствующее сохранению и независимости личности.

С другой стороны, агрессивность в форме враждебности формирует нежелательные черты характера – либо хулигана, задиры, либо труса, боящегося постоять за себя, и трансформируется в делинквентное или криминальное поведение.

Тема 3.6. Психическое развитие в ранней юности

1. Социальная ситуация развития. Ведущая деятельность. Основные новообразования в ранней юности.
2. Особенности умственной деятельности в ранней юности.
3. Возрастные особенности развития личности и самосознания.
4. Межличностные отношения в старшем школьном возрасте.
5. Особенности конфликтных и кризисных ситуаций в юношеском возрасте.
6. Причины и профилактика суицидального поведения юношей и девушек.

1. Социальная ситуация развития в старшем школьном возрасте. Ведущая деятельность в ранней юности. Основные новообразования в ранней юности.

Границы возраста – от 16 до 21 года. Этот возрастной период развития человека делится на раннюю (от 16 до 18 лет) и позднюю (от 18 до 21 года) юность.

Социальная ситуация развития. По-прежнему еще существует зависимость от взрослых и, прежде всего, от родителей, и в этом плане юноша еще ребенок. У личности актуализируются потребности, связанные с тем, каким быть и кем быть (задачи самоопределения).

Старший школьник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. В связи с этим меняются требования к старшему школьнику и условия, в которых происходит его формирование как личности: он должен быть подготовлен к труду, к семейной жизни, к выполнению гражданских обязанностей

Ведущая деятельность в юности – учебно-профессиональная деятельность – деятельность, в ходе которой помимо усвоения знаний решаются задачи профориентации и профессионального самоопределения.

Психологические новообразования возраста – саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное врастание в различные сферы жизни.

2. Особенности умственной деятельности в ранней юности.

1. Сензитивный период для расширения диапазона знаний.

2. Интеллект становится речевым, речь – интеллектуализированной.

3. Внутренняя речь становится основным средством организации мышления и регуляции всех познавательных процессов.

4. Активное формирование абстрактного, теоретического мышления.

Развиваются следующие *виды интеллекта*:

– текучий интеллект – способность учиться новому: восприятие новых связей, отношений, скорость и результативность запоминания, оперирование пространственными образами;

– кристаллизованный интеллект – формируется посредством образования, опыта. Выражается в способности устанавливать связи,

формулировать суждения, анализировать проблемы и использовать усвоенные стратегии для решения разнообразных задач.

В старших классах мышление учащихся приобретает *личностный, эмоциональный характер*. Личностный характер мышления связан с тем, что в этот период формируется обобщенное представление о самом себе, понимание и переживание своего «Я», своей индивидуальности, своей личности. В этом возрасте повышается интерес к художественной и философской литературе.

«Эмоциональность» мышления проявляется в особенностях переживаний по поводу своих возможностей, способностей и личностных качеств.

Старшие школьники приобретают *метакогнитивные умения* (текущий самоконтроль и саморегуляция).

Совершенствуется владение сложными *интеллектуальными операциями* анализа и синтеза, теоретического обобщения и абстрагирования, аргументирования и доказательства. Для юношей и девушек становятся характерными установление *причинно-следственных связей*, систематичность, устойчивость и критичность мышления, самостоятельная творческая деятельность. Возникает тенденция к обобщенному пониманию мира, к целостной и абсолютной оценке тех или иных явлений действительности.

Юноши и девушки склонны к формулированию широких философских обобщений, к теоретизированию и выдвижению гипотез, часто на ограниченном фактическом основании, без знания предпосылок.

3. Возрастные особенности развития личности и самосознания.

В ранней юности закладываются основы *мировоззрения*: происходит формирование ценностных ориентаций, углубление нравственного сознания, рост социального и познавательного интереса к наиболее общим принципам мироздания, универсальным законам развития природы и общества. Центральное место в этом процессе занимает вопрос о *смысле жизни* и построение *жизненного плана*.

В юношеском возрасте начинает формироваться *ценностно-ориентационная деятельность*. Юноша стремится оценивать не только собственные качества, но и других, строить свое поведение на основе сознательно выработанных или усвоенных критериев и норм.

Особое значение приобретает *образ собственного тела*. Сохраняется повышенный интерес к физическому «Я», испытывают беспокойство в связи с постоянно изменяющейся внешностью. Многие хотели бы изменить свой облик. Особенно важны такие качества, от которых зависит престиж и популярность среди сверстников. Многих юношей тревожит маленький рост, девушек – полнота и др.

Для ранней юности характерен рост *рефлексии*. Это обнаруживается в появлении интимных дневников, повышенном интересе к внутреннему миру других людей.

Исключительно важной чертой личности, которая закладывается в ранней юности, – является *самоуважение* – обобщенная самооценка, степень принятия или непринятия себя как личности. Высокое самоуважение не следует отождествлять с некритичностью или зазнайством. Это означает, что человек не считает себя хуже или ниже других, что он положительно к себе относится. Низкое самоуважение, наоборот, означает постоянную неудовлетворенность собой, неверие в собственные силы, болезненно реагирует на критику, испытывает трудности в общении.

Ранняя юность – это возраст дальнейшего развития *самосознания* – целостного представления о своей личности, эмоционального отношения к себе, самооценки собственной внешности, физических, умственных, моральных и волевых качеств.

Самосознание характеризуется следующими фактами:

– открытие своего внутреннего мира во всей его индивидуальной целостности и уникальности;

– стремление к самопознанию;

– формирование личной идентичности, чувства индивидуальной самотождественности, преемственности и единичности;

– самоуважение;

– становление личностного способа бытия, когда во многих жизненных коллизиях юный человек может вслух сказать «Я лично отвечаю за это!».

4. Межличностные отношения в старшем школьном возрасте.

Для данного возраста характерно стремление к автономности. Выделяют следующие виды автономий:

– поведенческая – потребность и право юноши самостоятельно решать личные проблемы;

– эмоциональная – потребность и право иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от родителей;

– моральная и ценностная автономия – потребность и право на собственные взгляды.

В этот период времени обычно меняются отношения юношей и девушек со *взрослыми*. В ранней юности по сравнению с отрочеством снижается острота межличностных конфликтов и в меньшей степени проявляется негативизм во взаимоотношениях с окружающими людьми. Отношения становятся более ровными, менее конфликтными, чем были в подростковом возрасте.

В ранней юности особое значение для личностного развития молодых людей значение имеет характер межличностных отношений со *сверстниками.* Самоощущение юношей и девушек во многом попрежнему определяется тем, насколько они приняты кругом сверстников. Низкий статус в группах юношеского общения влияет на высокий уровень тревожности.

Взаимоотношения со сверстниками условно разделяют на *товарищеские и дружеские*. Признанием и уважением у юношей и девушек пользуются такие сверстники, которые являются их близкими друзьями. С остальными же поддерживаются только товарищеские и приятельские отношения.

В ранней юности резко усиливается потребность в *индивидуальной интимной дружбе*. На первый план выдвигается эмоциональное тепло, искренность. Возникает потребность поделиться своими нравственными переживаниями.

Заметно активизируются взаимоотношения между юношами и девушками. Преобладают *разнополые объединения*. Наряду с наивной детской влюбленностью (взгляды, записки, объяснения, иногда поцелуи) появляются первые серьезные увлечения, настоятельная *потребность в любви* как глубоком и сильном чувстве.

Благодаря дружбе и любви юноши и девушки имеют возможность лучше осознать и понять индивидуальность другого человека и самого себя, сформировать более ясные представления о своей будущей жизни, в том числе в плане семьи и профессиональной деятельности.

5. Особенности конфликтных и кризисных ситуаций в юношеском возрасте.

Конфликт – психическое явление, заключающееся в столкновении противоположных действий, взглядов, интересов, стремлений,

планов различных людей или мнений, мотивов, потребностей одного человека.

Причины конфликтов в юношеском возрасте:

1. ограничительный воспитательный стиль взрослого по отношению к подрастающей личности;

2. столкновения по вопросам половых интересов;

3. школьная и вузовская неуспеваемость;

4. помощь в хозяйственных делах, аккуратность;

5. ситуации, касающиеся области автономии и авторитета, в частности, связанные со стеснением свободы молодых людей правилами и регламентами социальных институтов.

С точки зрения Х. Ремшмидта, конфликты с ровесниками в юности, чаще всего, связаны с соперничеством и борьбой за лидерство. В ранней юности они возникают и у девушек, и у юношей преимущественно с лицами своего пола.

Юноши соперничают за лидерство в группе, за успехи в физической и интеллектуальной сферах, за дружбу и привязанность. У девушек на первый план выступают отношения с представителями другого пола. Конфликты возникают преимущественно из-за соперничества за благосклонность и привязанность более старших по возрасту юношей.

Конфликты между партнерами начинаются на более поздних этапах юности. Именно на «стадии тренировки» в партнерских отношениях происходят многочисленные столкновения между юношами и девушками, связанными узами дружбы. Они касаются вопросов образования семьи, добрачных половых отношений, верности партнеру, перспектив общего будущего, представлений о нормах и споров с родителями.

Кризисной называют *ситуацию*, когда человек сталкивается с препятствием в реализации важных жизненных целей и не может справиться с этой ситуацией с помощью привычных средств.

Наиболее кризисными ситуациями в юношеском возрасте являются:

1. <u>кризис профессионального выбора</u> – диссонанс между случайно избранной профессией и необходимостью получения высшего образования, пусть даже другой специальности. Амбивалентность (равнозначность) таких тенденций (или уйти из вуза по собственному

сознательному выбору, или продолжать обучение для сохранности социального статуса) нередко приводит к развитию у студентов многих личностных проблем и психосоматических расстройств.

2. кризис зависимости от родительской семьи. С одной стороны, молодые люди могут жить отдельно от родительской семьи в студенческом общежитии, иметь выраженную тенденцию к самостоятельности, проявлять личностную зрелость, а с другой, – эмоционально-личностная и бытовая (особенно материальная) зависимость от родителей.

3. кризис интимно-сексуальных отношений. Потребность в интимно-личностных отношениях, в создании собственной семьи блокировано материальной зависимостью от родителей, жилищной неустроенностью, а внебрачные отношения могут сопровождаться внутренним личностным конфликтом.

4. кризисные ситуации в учебно-профессиональной деятельности – некоторые психотравмирующие особенности организации учебного процесса в высшей школе. Часто изучение и успешная «сдача» какой-нибудь учебной дисциплины становится самоцелью, а не средством достижения цели овладеть профессиональными знаниями и навыками, необходимыми для будущей работы. Творческое и сознательное овладение знаниями вытесняется зубрением учебного материала. Несистематическое изучение материала не только не способствует формированию глубоких профессионально-важных и личностно-значимых знаний и умений, но и провоцирует психоэмоциональные перегрузки.

5. ситуация трудоустройства после окончания высшего учебного заведения – многие выпускники, которые овладевали педагогическими специальностями, не ориентированы на профессионально-педагогическую деятельность. Эта профессия для них не является личностно значащей жизненной ценностью, а потому свое будущее они не связывают с ней.

6. Причины и профилактика суицидального поведения юношей и девушек.

Суицидальное поведение включает в себя различные аспекты осознанного поведения, направленного на возможное самоубийство: это собственно суицидальные действия, а также суицидальные проявления.

Суицидальные *действия* включают в себя суицидальные попытки и завершенный суицид.

Суицидальные попытки – различные целенаправленные действия оперирования средствами лишения себя жизни, которые не заканчиваются смертью, а *завершенный суицид* – собственно самоубийство, завершившееся летальным исходом.

Суицидальные проявления включают в себя мысли, фантазии, переживания, представления, а также замысел и намерения на тему собственной смерти.

Причины суицидального поведения юношей и девушек:

− психические нарушения, поведенческие расстройства и антисоциальная направленность личности;

− глубокое чувство депрессии, безнадежности;

− тяжелая морально-психологическая обстановка в семье (развод родителей, крупная ссора с ними);

− употребление алкоголя и наркотиков;

− доступность огнестрельного оружия;

− давление родителей на юношей и девушек с целью заставить их добиваться успеха;

− предыдущая попытка или попытки самоубийства;

− частая смена места жительства, учебы, работы;

− вовлеченность в ретристские группы (обычное занятие которой – бесцельное времяпрепровождение, сомнительные развлечения, токсикомания и наркомания);

− хронологические признаки (прежде всего, время года);

− негативное влияние СМИ;

− влияние современной литературы др.

Профилактика суицидального поведения юношей и девушек.

– разработка и осуществление национальных стратегий предотвращения самоубийств (к примеру, в Ирландии функционирует Национальный регистр намеренных самоповреждений – система мониторинга, базирующаяся на данных, получаемых в больничных отделениях экстренной помощи);

– ограничение доступа к средствам самоубийства;

– ответственное освещение темы самоубийств в СМИ;

– внимательное отношение специалистов к людям с психическими расстройствами.

Тема 3.7. Психологические основы обучения

1. Понятие об учебной деятельности.
2. Понятие обучения. Обучение и развитие.
3. Понятие о научении. Виды и механизмы научения.
4. Психологические основы современных видов обучения.
5. Психологические условия формирования знаний, учебных умений и навыков.
6. Психологический анализ урока.

1. Понятие об учебной деятельности.

Учебная деятельность – деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку.

Учебная деятельность направлена на самого обучающегося как ее субъекта – совершенствование, развитие, формирование его как личности.

Основные характеристики учебной деятельности

1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;

2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия (в сравнении с житейскими, усваиваемыми до школы);

3) общие способы действия предваряют решение задач (сравним с учением по типу проб и ошибок, когда нет предваряющего общего способа, программы действия, когда учение не есть деятельность);

4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте;

5) изменения психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий».

Средства учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется, рассматриваются в трех планах:

1. Во-первых, это лежащие в основе познавательной и исследовательской функций учебной деятельности интеллектуальные действия: анализ, синтез, обобщение, классификация и другие, без которых никакая умственная деятельность невозможна.

2. Во-вторых, это знаковые, языковые, вербальные средства, в форме которых усваивается знание, рефлексируется и воспроизводится индивидуальный опыт.

3. В-третьих, это фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт, тезаурус обучающегося.

Продукт учебной деятельности – структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики; внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах.

Результат учебной деятельности – поведение субъекта – это либо испытываемая им потребность (интерес, включенность, позитивные эмоции) продолжать эту деятельность, либо нежелание, уклонение, избегание. Во всем мире второе проявляется в отрицательном отношении к школе, непосещении, уходах из школы.

Учебная деятельность имеет *внешнюю структуру*, состоящую из таких основных компонентов, как:

– мотивация;
– учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий;
– учебные действия;
– контроль, переходящий в самоконтроль;
– оценка, переходящая в самооценку.

2. Понятие обучения. Обучение и развитие.

Обучение в наиболее употребительном смысле этого термина означает целенаправленную, последовательную передачу социокультурного опыта другому человеку в специально созданных условиях.

В психолого-педагогическом отношении *обучение* – управление процессом накопления знаний, формирования познавательных структур, как организация и стимулирование учебно-познавательной активности учащегося.

Обучение ведет за собой развитие, т.е. является фактором развития, и должно ориентироваться на зону ближайшего развития ребенка. Возможности обучения определяются зоной ближайшего развития.

В процессе обучения следует учитывать сензитивные периоды развития и давать детям знания тогда, когда они их легко усваивают. *Сензитивные периоды* – периоды наибольшей чувствительности детей к определенного рода воздействиям и особой направленности их активности. Сензитивные периоды соответствуют оптимальным срокам обучения.

Зона ближайшего развития – потенциальные возможности ребенка, область еще не сформировавшихся функций, выявляемая в совместной деятельности ребенка со взрослым.

Обучение должно соответствовать возможностям ребенка на определенном уровне его развития (актуальным и потенциальным). Реализация этих возможностей в ходе обучения порождает новые возможности следующего, более высокого уровня. А реализация имеющегося потенциала невозможна без активности ребенка, т.е. вне его деятельности.

Не проявляя собственной активности, не включаясь в соответствующую деятельность, дети ничему не могут научиться и не могут измениться (развиваться), сколько бы сил ни тратили взрослые на организацию их обучения и воспитания. Только в деятельности ребенок овладевает новыми знаниями, умениями и формами взаимоотношений с окружающими.

3. Понятие о научении. Виды и механизмы научения.

Научение – это процесс и результат приобретения индивидуального опыта.

Научение – понятие, обозначающее процесс становления новых видов поведения.

Термин «научение» охватывает широкий круг процессов формирования индивидуального опыта (привыкание, запечатление, образование простейших условных рефлексов, сложных двигательных и речевых навыков, реакций сенсорного различения). Научение отличается от учения как приобретения опыта в деятельности, направляемой познавательными мотивами или мотивами и целями.

Путем научения может приобретаться любой опыт – знания, умения, навыки (у человека) и новые формы поведения (у животных). Как всякое приобретение опыта, научение включает протекающие неосознаваемо уяснение содержания материала и его закрепление (запоминание непроизвольное). У животных научение – основная форма приобретения опыта. У человека роль и значение научения меняются в ходе онтогенеза. В дошкольном возрасте научение – основной способ приобретения опыта, затем оно отодвигается на второй план, уступая место учению – учебной деятельности, хотя и не теряет значения полностью.

1. Научение – это постепенное или скачкообразное изменение поведения. Существуют два типа временного протекания процесса

научения. Такие формы научения, как классическое или оперантное обусловливание, протекают постепенно, а такие, как импринтинг или инсайт – моментально.

2. Научение – это изменение поведения, не являющееся непосредственно следствием созревания организма, хотя развитие всегда сопровождается научением. Проблема научения тесно связана с проблемой развития и созревания.

Иногда в молодом организме сложно отличить результат научения от результата созревания, поэтому научение предпочитают исследовать у взрослых.

3. Научением не является изменение поведения при утомлении или в результате употребления психоактивных веществ.

4. Упражнение улучшает процесс научения.

5. Видовая принадлежность организма определяет возможности его научения.

Все типы научения можно разделить на:

1. ассоциативное – образование связей между определенными элементами реальности, поведения, физиологическим процессами или психической деятельностью на основе смежности этих элементов (физической, психической или функциональной).

2. интеллектуальное – предметом отражения и усвоения являются существенные связи, структуры и отношения объективной действительности.

Уровни научения. Каждый вид научения можно разделить на два подтипа:

1. рефлекторный – процесс научения носит бессознательный, автоматический характер. Сохраняется рефлекторный уровень научения и у взрослого человека, когда он непреднамеренно запоминает отличительные особенности предметов, усваивает новые виды движений;

2. когнитивный – строится на усвоении новых знаний и новых способов действия посредством сознательного наблюдения, экспериментирования, осмысления и рассуждения, упражнения и самоконтроля.

У человека имеются 5 видов научения. Три из них свойственны также животным и объединяют человека со всеми другими живыми существами, обладающими развитой центральной нервной системой.

1. Научение по механизму импринтинга. Слово «импринтинг» в переводе с английского дословно означает «запечатление». Как у человека, так и у животных этот механизм является ведущим в первое время после рождения и представляет собой быстрое автоматическое

приспособление организма к условиям жизни с использованием врожденных форм поведения – безусловных рефлексов. Через импринтинг формируются инстинкты, генетически запрограммированные и мало поддающиеся изменению.

2. Условно-рефлекторное научение. Название этого вида научения говорит само за себя: в его рамках жизненный опыт приобретается за счет формирования условных рефлексов. Начало его исследования было положено работами выдающегося русского физиолога И.П. Павлова. В результате формирования условного рефлекса у организма вырабатывается реакция на биологически безразличный стимул, не вызывавший такой реакции ранее.

3. Оперантное научение. В этом случае индивидуальный опыт приобретается «методом проб и ошибок». Задача или ситуация, с которыми сталкивается индивид, порождают у него множество разнообразных поведенческих реакций, с помощью которых он пытается эту задачу решить. Каждый из вариантов решения последовательно пробуется на практике и автоматически оценивается достигаемый при этом результат.

4. Викарное научение осуществляется путем прямого наблюдения за поведением других людей, в результате которого человек сразу перенимает и усваивает наблюдаемые формы поведения. Этот вид научения особо значим в младенчестве и раннем детстве, когда, еще не владея символической функцией речи, ребенок приобретает опыт в основном путем подражания.

5. Вербальное научение дает человеку возможность приобретать новый опыт через язык и речевое общение. Благодаря ему человек может передавать другим владеющим речью людям и получать от них необходимые знания, умения и навыки. Для этого они должны быть выражены в словах, понятных обучающемуся, а значение непонятных слов нуждается в разъяснении. Средством вербального научения служит не только словесная речь, но и другие знаковые системы, одной из которых является язык. К знаковым системам также относятся символика, используемая в математике, физике, химии, графическая символика, используемая в технике, искусстве и других областях деятельности. Усвоение языка и других символических систем, приобретение способности оперировать ими освобождают человека от необходимости реального столкновения с объектом изучения и его познания с помощью органов чувств.

4. Психологические основы современных видов обучения.

Традиционное обучение – является самым распространенным и представляет собой обучение знаниям, умениям и навыкам по схеме: изучение нового – закрепление – контроль – оценка.

Развивающее обучение – сводится к формированию теоретического мышления.

Развивающее обучение по системе Занкова

Л.В. Занков, ставя задачу интенсивного развития школьников, критически оценивает неправомерное, с его точки зрения, облегчение учебного материала, неоправданно медленный темп его изучения и однообразные повторения.

Развивающее обучение, по Л.В. Занкову, и направлено прежде всего на преодоление этих недостатков обучения. В разработанной экспериментальной системе развивающего обучения, по Л.В. Занкову, заложены следующие принципы:

- принцип обучения на высоком уровне трудности;
- принцип осознания школьниками собственного учения;
- принцип работы над развитием всех учащихся.

Отличительными чертами системы Л.В. Занкова являются: направленность на высокое общее развитие школьников (это стержневая характеристика системы); высокий уровень трудности, на котором ведется обучение; быстрый темп прохождения учебного материала, резкое повышение удельного веса теоретических знаний.

Развивающее обучение по системе Давыдова

Система развивающего обучения В.В. Давыдова противопоставлена им существующей системе обучения прежде всего по принципиальному направлению познания, познавательной деятельности школьника. Как известно, существующее обучение преимущественно направлено от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому; от случая, факта к системе; от явления к сущности. Развивающееся в ходе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым эмпирическим. Новая система обучения связана с направлением, обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Развивающееся в процессе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым теоретическим, а само такое обучение – развивающим.

Теория Ш.А. Амонашвили. Современная практика обучения требует ставить в центр деятельности личность ученика. На это направ-

лена группа теорий, ядром которых является общее развитие личности детей. Это направление носит название гуманистического. Теория известного грузинского педагога Ш.А. Амонашвили является в полном смысле слова психолого-педагогической технологией. Сугубо практический подход к гуманизации школьного обучения позволил Ш.А. Амонашвили создать положения, в основе которых лежит тезис о сочетании учебного опыта ребенка с формированием его нравственных установок.

Модели активных методов обучения. В рамках этого направления разрабатываются идеи развития познавательной активности через активные методы обучения и проблемное обучение. Классические положения проблемного обучения изложены в концепции А.М. Матюшкина.

Теория А.М. Матюшкина. В основе теории проблемного обучения лежит идея о формировании познавательной активности личности через создание соответствующих дидактических и психологических условий. Сущность проблемного обучения сводится к активной мыслительной обработке задания и самостоятельного вывода. Роль педагога состоит в корректировке действий ученика. Процесс проблемного обучения включает два этапа:

- постановку и усвоение проблемной ситуации;
- поиск неизвестного в проблемной ситуации.

Второй этап осуществляется учеником самостоятельно или с помощью педагога.

Однако роль учителя сводится к созданию условий, которые способствуют созданию у ученика потребности в поиске нового знания.

Активные методы обучения. Активные методы обучения – это ускоренные способы обучения, направленные прежде всего на развитие и совершенствование психических навыков и личностных способностей ученика, необходимых для реализации учебной деятельности. Все формы активных методов, используемых в практике школьного обучения, можно условно разделить на две группы:

1) дидактические игры – специальные формы занятий, которые, включая учебное содержание, реализуются в игровой форме;

2) инновационные и деловые игры. И те и другие направлены на самораскрытие личности, но инновационные – в большей степени акцентируют творческий потенциал ученика, а деловые – моделируют системы отношений.

5. Психологические условия формирования знаний, учебных умений и навыков.

Знания составляют ядро содержания обучения. На основе знаний у учащихся формируются умения и навыки, умственные и практические действия; знания являются основой нравственных убеждений, эстетических взглядов, мировоззрения.

Знания являются органическим единством чувственного и рационального.

Знания и правильно избранный путь их усвоения – предпосылка умственного развития учащихся. Сами по себе знания еще не обеспечивают полноты умственного развития, но без них последнее невозможно.

Перед учителем стоит несколько задач:

а) перевести знание из его застывших фиксированных форм в процесс познавательной активности обучаемых;

б) преобразовать знание из плана его выражения в содержание мыслительной деятельности учащихся;

в) сделать знание средством формирования человека как личности и субъекта деятельности.

Виды знаний: донаучные; житейские; художественные (как специфический способ эстетического освоения действительности); научные (эмпирические и теоретические).

Знания могут усваиваться на разных уровнях:

- репродуктивный уровень – воспроизведение по образцу, по инструкции;

- продуктивный уровень – поиск и нахождение нового знания, нестандартного способа действия. Установление уровней усвоения знаний в диагностике важно потому, что эти уровни оказывают влияние на качество мышления, его шаблонность или нестереотипность, оригинальность.

Выделяют следующие уровни усвоения знаний, соотносимые с соответствующими этапами их усвоения:

– уровень различения (или распознавания) предмета;
– уровень его запоминания;
– уровень понимания;
– уровень применения.

Умение – это способность к действию, не достигшему наивысшего уровня сформированности, совершаемому полностью сознательно.

Умение – это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка.

Навык – это способность к действию, достигшему наивысшего уровня сформированности, совершаемому автоматизированно, без осознания промежуточных шагов. Навыки – это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения. Навык возникает как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ его выполнения. То, что данное действие стало навыком, означает, что индивид в результате упражнения приобрел возможность осуществлять данную операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью.

Уровни овладения учащимися действиями, соответствующими учебным умениям, и навыкам:

- 0-й уровень – учащиеся совершенно не владеют данным действием (нет умения);
- 1-й уровень – учащиеся знакомы с характером данного действия, умеют выполнять его лишь при достаточной помощи учителя (взрослого);
- 2-й уровень – учащиеся умеют выполнять данное действие самостоятельно, но лишь по образцу, подражая действиям учителя или сверстников;
- 3-й уровень – учащиеся умеют достаточно свободно выполнять действия, осознавая каждый шаг;
- 4-й уровень – учащиеся автоматизированно, свернуто и безошибочно выполняют действия (навык). Подчеркнем, что далеко не все учебные умения должны достигать уровня автоматизации и становиться навыками.

Одни учебные умения формируются в школе обычно до 3-го уровня, другие, главным образом общие, до 4-го уровня, после чего они в последующем обучении совершенствуются.

6. Психологический анализ урока.

В теории и практике педагогической психологии разработаны многочисленные схемы психологического анализа урока (Н.Ф. Добрынин, В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина, Л.Т. Охитина, С.В. Иванов,

И.А. Зимняя, Е.С. Ильинская и др.), которые строятся авторами на разных основаниях. Рассмотрим предложенный Л.Т. Охитиной на основе исходных принципов и положений развивающего обучения подход к психологическому анализу урока, в соответствии с которым она определяет разветвленную структуру объектов психологического анализа урока (учитель, ученик, организация урока и т.д.). В качестве примера приведем два объекта анализа: организацию урока и организованность учеников.

В организацию урока *Л.Т. Охитина* включает: 1) самоорганизацию учителя:

а) творческое рабочее самочувствие,

б) психологический контакт с классом;

2) организацию учителем познавательной деятельности учащихся:

а) организацию восприятия и наблюдения,

б) организацию внимания,

в) тренировку памяти,

г) формирование понятий,

д) развитие мышления,

е) воспитание воображения,

ж) формирование умений и навыков.

Другой объект структуры анализа, по Л.Т. Охитиной – организованность самих учащихся, т.е.:

1) уровень умственного развития учащихся;

2) отношение учащихся к изучению;

3) самоорганизация умственного труда;

4) обучаемость.

Автор подчеркивает, что обучение должно вносить изменения не только в интеллектуальную сферу ученика, но и в развитие его личности. Обучение будет развивающим, если ученик действует по собственному побуждению.

В общем плане проведения анализа урока автором выделяются пять опорных пунктов:

1. психологическая цель урока;
2. стиль деятельности педагога;
3. организация познавательной деятельности учащихся;
4. организованность учащихся;
5. учет возрастных особенностей учащихся.

По этим пунктам учитель может проводить полный или частичный анализ урока, т.е. анализ наиболее значимых для конкретной ситуации его частей.

Тема 3.8. Психологическая характеристика учения

1. Понятие учения. Структура учения.
2. Особенности учения в различные возрастные периоды, их учет при организации обучения.
3. Психологические факторы, определяющие успехи и неудачи в учении.
4. Обучаемость.

1. Понятие учения. Структура учения.

Учение – это форма деятельности, в ходе которой индивид изменяет свои психические свойства и поведение не только под влиянием внешних условий, но и в зависимости от результатов своих собственных действий.

В жизни общества учение выполняет следующие *функции:*

1) передает общественный опыт последующим поколениям, которые развивают и обогащают его;

2) способствует выработке у человека речи, которая используется для хранения, переработки и передачи информации.

Общие свойства учения: результативность, успешность процесса, длительность процесса, степень направленности процесса, напряженность.

3 аспекта учения:

1. усвоение знаний о значимых свойствах мира, необходимых для успешной организации каких-либо видов идеальной или физической деятельности. Отсюда продукт учения – знания.

2. овладение способами использования усвоения знаний для выбора и контроля приемов и организаций каждому виду деятельности – умения

3. овладение приемами и операциями, из которых складываются все виды деятельности – это навыки (автоматические умения).

Структура учения:

1. Уяснение информации (ощущение и восприятие). Его можно проверить через пересказ материала.

2. Осмысление (мышление).

3. Запоминание (память).

4. Применение (решение задач).

5. Контроль (промежуточный и итоговый, фронтальный и индивидуальный, письменный и устный, выборочный и сплошной).

6. Оценка (промежуточная и итоговая).

Усвоение, как центральное звено учебной деятельности обучающегося

Усвоение является основным понятием всех теорий обучения (учения, учебной деятельности) вне зависимости от того, выделяется оно как самостоятельный процесс или отождествляется с учением.

Структурная организация усвоения:

1) положительное отношение учащихся,

2) процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом,

3) мышление как процесс активной переработки полученного материала,

4) процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации.

Этапы, стадии усвоения:

а) восприятие,

б) осмысление,

в) закрепление,

г) овладение материалом.

Основные характеристики усвоения

Усвоение прежде всего характеризуется прочностью, которая определяется независимостью использования усвоенных знаний и (выработанных умений от времени, различия ситуаций и условий их применения.

Важная характеристика усвоения – его управляемость. Управление усвоением может осуществляться по пути поэтапного формирования умственных действий; оно может реализоваться «классическим» (традиционным) путем, программированным или проблемным обучением и т.д. Важно только, чтобы усвоение было объектом управления, а оно само было специфичным для каждого учебного предмета.

2. Особенности учения в различные возрастные периоды, их учет при организации обучения.

Младший школьник – это начало общественного бытия человека как субъекта деятельности, в данном случае учебной. Основные

показатели готовности ребенка к школе: сформированность его внутренней позиции, семиотической функции, произвольности, умение ориентироваться на систему правил и др.

Готовность к школьному обучению означает сформированность отношения к школе, учению, познанию как к радости открытия, вхождения в новый мир, мир взрослых. Готовность ребенка к школе определяется удовлетворением целого ряда требований. К ним относятся: общее физическое развитие ребенка, владение достаточным объемом знаний, владение «бытовыми» навыками самообслуживания, культуры поведения, общения, элементарного труда; владение речью; предпосылки овладения письмом (развитие мелкой мускулатуры кисти руки); умение сотрудничества; желание учиться.

В начальной школе у младшего школьника формируются основные элементы ведущей в этот период учебной деятельности, необходимые учебные навыки и умения. В этот период развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных знаний, развитие научного, теоретического мышления. Здесь складываются предпосылки самостоятельной ориентации в учении, повседневной жизни. Исследователи определяют целый ряд трудностей, с которыми сталкивается младший школьник, имеющий новую жизненную позицию, т.е. позицию школьника как субъекта. Это трудности нового режима жизни, новых отношений – с учителем. В это время начальная радость знакомства со школой часто сменяется безразличием, апатией, вызываемыми невозможностью преодолеть эти трудности. Основные психические новообразования этого возраста – произвольность, внутренний план действий и рефлексия, проявляющиеся при овладении любым учебным предметом. В этом возрасте начинается осознание себя как субъекта учения.

В подростковом возрасте ведущую роль играет общение со сверстниками в контексте собственной учебной деятельности подростка. Присущая детям этого возраста деятельность включает в себя такие ее виды, как учебная, общественно-организационная, спортивная, художественная, трудовая. При выполнении этих видов полезной деятельности у подростков возникает осознанное стремление участвовать в общественно необходимой работе, становиться общественно значимым.

Специфическая социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости, сенситивности к усвоению норм, ценно-

стей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. Младшему подростку особенно присущи потребность в достойном положении в коллективе сверстников и семье; стремление обзавестись верным другом; стремление избежать изоляции как в классе, так и в малом коллективе; повышенный интерес к вопросу о «соотношении сил» в классе; стремление отмежеваться от всего подчеркнуто детского; отсутствие авторитета возраста; отвращение к необоснованным запретам; восприимчивость к промахам учителей; переоценка своих возможностей, реализация которых предполагается в отдаленном будущем; отсутствие адаптации к неудачам; отсутствие адаптации к положению «худшего»; тенденция предаваться мечтаниям; боязнь осквернения мечты; требовательность к соответствию слова делу; повышенный интерес к спорту; увлечение коллекционированием; увлечение киноискусством и т.д. Наряду с этим младший подросток характеризуется повышенной утомляемостью, ярко выраженной эмоциональностью, иногда резкостью в суждениях (до грубости).

Для подростка в качестве ведущей выступает общественно полезная деятельность в разнообразных формах, в русле которой и интимно-личное общение со сверстниками, и очень важное общение с представителями другого пола. На основе интеллектуализации психических процессов происходит их качественное изменение по линии все большей произвольности, опосредованности.

Как субъект учебной деятельности подросток характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции субъектной исключительности, «индивидуальности», стремлением (особенно проявляющимся у мальчиков) чем-то выделиться. Это может усиливать познавательную мотивацию, если соотносится с самим содержанием учебной деятельности – ее предметом, средствами, способами решения учебных задач. Стремление к «исключительности» входит и в мотивацию достижения, проявляясь в таких ее составляющих, как «награда», «успех». Учебная мотивация как единство познавательной мотивации и мотивации достижения преломляется у подростка через призму узколичных значимых и реально действующих мотивов группового, социального бытия.

Показательно для подросткового возраста и *отношение к авторитету*. Если в младшем школьном возрасте авторитет учителя не менее значим, чем авторитет семьи, то для подростка проблема авторитета взрослого не самоочевидна. С одной стороны, позиция подростка «я –

взрослый» как бы противопоставляет его взрослым, с другой – их авторитет остается важным фактором его жизни.

Старшеклассник вступает в новую социальную ситуацию развития сразу же при переходе из средней школы в старшие классы или в новые учебные заведения – гимназии, колледжи, училища. Эту ситуацию характеризуют не только новые коллективы, но и, самое главное, направленность на будущее: на выбор образа жизни, профессии, референтных групп людей. Соответственно в этот период основное значение приобретает ценностно-ориентационная активность.

В этот период старшеклассники начинают строить жизненные планы и сознательно задумываться над выбором профессии. Старшеклассник как субъект учебной деятельности в силу специфики социальной ситуации развития, в которой он находится, характеризуется качественно новым содержанием этой деятельности. Появляются широкие социальные и узколичные внешние мотивы, среди которых мотивы достижения занимают большое место. Учебная мотивация качественно меняется по структуре, ибо для старшеклассника сама учебная деятельность – средство реализации жизненных планов будущего. Учение как деятельность, направленная на освоение знаний, характеризует немногих, основным внутренним мотивом для большинства обучающихся является ориентация на результат.

Важнейшее психологическое новообразование данного возраста – умение школьника составлять жизненные планы, искать средства их реализации определяет специфику содержания учебной деятельности старшеклассника. Старший школьник включается в новый тип ведущей деятельности – учебно-профессиональную, правильная организация которой во многом определяет его становление как субъекта последующей трудовой деятельности, его отношение к труду.

Студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования.

Студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых, как предполагается, усердным учебным трудом. Как социальная группа оно характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии, которые суть следствие правильности профессионального выбора, адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии.

Последнее включает знание тех требований, которые предъявляет профессия, и условий профессиональной деятельности. Результаты исследований свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии (адекватное – неадекватное) непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе: чем меньше студент знает о профессии, тем менее положительным является его отношение к учебе. При этом большинство студентов положительно относятся к учебе.

В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач. Основной формой обучения для студенчества является знаково-контекстное.

Студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта, что очень индивидуально и вариативно. *Мнемологическое «ядро»* интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием «пиков» или «оптимумов» то одной, то другой из входящих в это ядро функций. Являясь репрезентантом студенчества, студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая, как уже отмечалось, прежде всего определяется мотивами. Два типа мотивов характеризуют преимущественно учебную деятельность – *мотив достижения и познавательный мотив.*

Последний представляет собой основу учебно-познавательной деятельности человека, соответствуя самой природе его мыслительной деятельности. Эта деятельность возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии и отношении студентов и преподавателей. В обучении мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации.

3. Психологические факторы, определяющие успехи и неудачи в учении.

Учебная мотивация.

В составе мотивационной сферы выделяют состав потребностей, мотивов и целей. Самая значимая из этих потребностей – интеллектуальная. Мотивы учебной деятельности – это движущая сила, которая направляет ученика к активному овладению знаниями, умениями,

навыками. Источники мотивов создадут положительное отношение к учебной деятельности, если будут «включены» в нее, т.е. будут ее целью и результатом. В структуре мотивов важно найти доминирующий, действующий реально, и выделить его. Наибольшей силой среди мотивов учебной деятельности обладает познавательный интерес.

Мотивация может быть *ситуационной* (обусловленной внешними факторами) и *личностной* (определяемой внутренним устремлениями).

Выделяют также релевантную мотивацию, имеющую прямое отношение к приобретению знаний и умений (например, любознательность ребенка), и нерелевантную мотивацию, не имеющую прямого отношения к учению и развитию (например, ребенок учит урок, чтобы избежать наказания).

Проблема мотивации достижения успеха.

Поведение, ориентированное на достижение, предполагает наличие у каждого человека мотивов достижения успеха и избегания неудачи.

Преобладание той или иной мотивационной тенденции всегда сопровождается выбором трудности цели. Мотивированные на неудачу в случае простых и хорошо отработанных навыков (наподобие тех, что используются при сложении пар однозначных чисел) действуют быстрее, и их результаты снижаются медленнее, чем у мотивированных на успех. При заданиях проблемного характера, требующих продуктивного мышления, эти же люди ухудшают работу в условиях дефицита времени, а у мотивированных на успех она улучшается.

Волевые качества как фактор учения.

Учиться только на мотивации невозможно. Поэтому для учебы нужна еще и воля. Напряжение волевой деятельности резко снижается, если удается перевести нежелаемое действие в желаемое (сдвиг мотива на цель). С волей связано такое качество, как самоорганизация личности – рефлексия своей жизни и деятельности на уровне самосознания. Это не констатирующее, а действующее самосознание: на основе своих психических возможностей, человек направляет свою деятельность в то или иное русло, выстраивает собственную программу действий.

Внутренняя регуляция учебной деятельности – это то, что называется «умением учиться» (режим самообучающейся системы, индивидуальный план).

Самосознание как фактор учения.

Самоорганизация личности требует участия всех сфер психики, но ведущей является волевая сфера, когда человек целенаправленно рефлексирует свою деятельность, понимает свои возможности проблемы. Самосознание регулируется волей, и направляется волей как действующее самосознание, а не констатирующее. Констатирующее самосознание – это самооценка.

Самоорганизация – это самооценка в действии. При наличии воли может не хватать саморефлексии, таким образом самоорганизация может страдать по причине слабости других компонентов. Умение учиться включает самоорганизацию – выстраивает программу учебы.

Самооценка связана с уверенностью и неуверенностью в себе.

Неадекватная самооценка, привитая в процессе учебы, лежит в основе выученной беспомощности. Выученная беспомощность порождает мотивацию избегания.

Содержание обучения как фактор учения.

Содержание обучения – особенности и характеристики тех знаний, которые передаются учащимся (характеристики знаний, с которыми учитель приходит к учащимся).

Содержание обучения:

1. оптимальная полнота знаний, достаточная для того, чтобы освоить ту деятельность, к которой готовится учащейся.

2. обобщенность и систематичность знаний – важнейший приоритет в любой дисциплине. Необходим баланс между систематическими представлениями и конкретикой.

3. логическая строгость знаний.

4. четкая дифференциация и связь между эмпирическими и теоретическими знаниями.

5. разнообразие языков – депрезентация знаний.

Контроль как фактор учения.

Контроль классифицируется:

1. по типам заданий, используемых при контроле (рассказать, ответить на вопрос, привести пример);

2. по видам ответов (конструируемый и выборочный – развернутый ответ или тестовая форма);

3. по месту в процессе учения: исходный, промежуточный, итоговый – по прохождению темы;

4. по знаково-речевой форме: устный; письменный; их сочетание.

Формы обучения как фактор учения

Формы (объяснения, отработки, и контроля) обучения – это виды занятий.

Формы обучения различаются и оцениваются по функциям (объяснение, отработка, контроль). Это самостоятельная работа, контрольные работы, семинары, коллоквиумы и лекции. Эти условия влияют на эффективность обучения. Формы обучения оцениваются по классическим характеристикам.

Средства обучения как фактор учения

Средства обучения – информационные носители, способы получения, передачи и обработки информации. Средства делятся на: традиционные, аудиальные, визуальные, на базе компьютеров. Средства на промежуточном, предварительном и итоговом контроле знаний влияют на эффективность этого процесса. Средства позволяют быстро контролировать обучение и это влияет на эффективность. Главное в контроле – объективность.

4. Обучаемость

Обучаемость – «сложная динамическая система индивидуальных свойств человека, обусловливающая продуктивность учебной деятельности, скорость и качество овладения социальным опытом».

Обучаемость – один из показателей умственного развития (наряду с уровнем усвоения знаний, темпом усвоения и др.). Анализ индивидуальных различий в усвоении и применении знаний школьниками дал возможность определить интеллектуальные свойства личности, необходимые для быстрого и легкого усвоения учебного материала.

Компоненты обучаемости.

1. Обобщенность мыслительной деятельности. Именно обобщение существенных признаков и абстрагирование от несущественных при решении учебных задач становится характерным признаком теоретического мышления.

2. Осознанность мыслительной деятельности. При высокой осознанности ученики достаточно полно учитывают имеющуюся информацию, «видят» ошибки и вносят соответствующие изменения в свою деятельность, адекватно оценивают результаты учебной работы. Они могут дать отчет о ходе решения задачи.

3. Гибкость мышления (при пониженной обучаемости – инертность). Школьники, обладающие гибкостью мышления, легко приспосаблива-

ются к изменяющимся условиям, перестраивают привычные действия, преодолевая «барьер прошлого опыта», совершенствуют ранее найденные способы решения, могут достаточно оригинально подойти к анализу ситуации, переосмыслить ее, отнестись к задаче как к проблеме.

4. Устойчивость мышления, создающая возможность относительно длительной напряженной мыслительной деятельности при решении задач. Ученик с устойчивым мышлением может задержаться на выделенных им существенных признаках анализируемой ситуации, ориентироваться не на один, а одновременно на ряд признаков.

5. Самостоятельность в решении проблем и восприимчивость к помощи. Причем ученики с высокой обучаемостью дифференцируются по степени самостоятельности решения проблемной задачи, ученики с низкой обучаемостью – по объему помощи со стороны взрослого, необходимой им для решения задачи, решить которую они не могут самостоятельно.

Ученики с пониженной обучаемостью.

Прежде всего таким детям свойственна *пониженная активность мышления*. Они предпочитают привычные способы действия, которые можно легко воспроизвести по памяти, и избегают решения задач, требующих интеллектуальных усилий, склонны к «зазубриванию» учебного материала – его механическому запоминанию без особых попыток его осмыслить. Младших школьников с ярко выраженной низкой активностью мышления называют *«интеллектуально пассивными»*. Систематически избегая активной умственной работы, ученик с пониженной обучаемостью попадает в крайне неблагоприятные для своего развития условия. У детей с пониженной обучаемостью недостаточно развиты операции анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования и конкретизации. Это приводит, в частности, к многочисленным ошибкам смешения сходных знаний – понятий, принципов, законов. Преобладают эмпирические, иногда неверные обобщения, сделанные на основании несущественных признаков.

У учащихся с пониженной обучаемостью словесно-логическое мышление значительно ниже по уровню своего развития, чем мышление интуитивно-практическое. С этим связаны и трудности содержательного обобщения, и недостаточное осознание своих действий. Многие ученики способны практически использовать определенную закономерность, но не могут ее сформулировать, могут решить новую задачу, но не в состоянии объяснить, почему они решали ее данным способом.

Хотя саморегуляция наблюдается при решении доступных, относительно простых задач, в целом при пониженной обучаемости саморегуляция нарушена практически во всех своих звеньях. Затруднено мысленное планирование действий, часто отсутствует самоконтроль. Ученик может не проверить выполненное им задание или проверить его формально.

Школьники с относительно низкой способностью к усвоению знаний, т.е. пониженной обучаемостью, – неоднородная группа. Видимо, у большинства из них нарушен темп развития, и они имеют или могли бы иметь диагноз «задержка психического развития». Не все индивидуальные различия (прежде всего в интеллектуальной сфере), определяются или корректируются в процессе обучения. Некоторые из нежелательных, затрудняющих учебную деятельность психологических особенностей «сглаживаются» или «снимаются» при совершенствовании содержания учебных программ и методов обучения, высоком профессиональном мастерстве педагога. Но при любых условиях сохраняются различия в характере усвоения знаний (его темпе, избирательном предпочтении ученика в работе с учебным материалом определенного вида и формы – словесным, наглядным, предметным и т.п.). Такие различия весьма устойчивы, нивелировать их трудно. Игнорирование учета этих различий способно лишь затруднить процесс усвоения знаний, вызвать учебную перегрузку, а в целом ряде случаев приводит к потере интереса к учению.

Тема 3.9. Психологическая характеристика воспитания и самовоспитания

1. Психологическая сущность воспитания. Понятие о воспитании.
2. Основные закономерности развития личности. Деятельность и формирование личности.
3. Воспитательные возможности коллектива.
4. Психологические механизмы формирования свойств личности.
5. Учет особенностей семьи при организации воспитательного процесса. Психологический смысл воспитательных воздействий.
6. Понятие самовоспитания. Психологические предпосылки самовоспитания.

1. Психологическая сущность воспитания. Понятие о воспитании.

<u>*Воспитание*</u> – это процесс организованного и целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка. Воспитание – одна из сторон научения, еще один аспект социализации ребенка. Воспитание и обучение можно рассматривать как социальный заказ общества, поскольку именно результат этого процесса – человек, адаптированный (неадаптированный в случае неуспешного воспитания) к жизни в обществе.

Исходя из высшего гуманистического смысла, который человечество выработало в ходе своего развития, основные цели воспитания – это полноценное развитие личности человека и усвоение им непреходящих ценностей: духовности (приоритета высоких нравственных идеалов над сиюминутными потребностями и влечениями), свободы (стремления человека к внешней и внутренней независимости и признание того права за другой личностью), ответственности (обратной стороны свободы как осознания последствий своих действий и готовности отвечать за них).

С содержательной точки зрения воспитание классифицируется по-разному. Наиболее обобщенная классификация включает в себя умственное, трудовое и физическое воспитание. Выделяют идейно-политическое, военно-патриотическое, патриотическое, нравственное, интернациональное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, половое, экологическое, экономическое воспитание.

Существуют концепции прагматического, гражданского, ценностного, коллективистского, коммуникативного воспитания и др. По институциональному признаку выделяют семейное воспитание, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), а также воспитание в детских и юношеских организациях, по месту жительства (общинное в американской педагогике), в закрытых и специальных учебно-воспитательных учреждениях.

По доминирующим принципам и стилю отношений воспитателей и воспитуемых выделяют авторитарное, свободное, демократическое воспитание.

Взаимодействие в процессе воспитания представляет собой обмен между его субъектами информацией, типами и способами деятельности и общения, ценностными ориентациями, социальными установками, отбор и усвоение которых имеет добровольный и изби-

рательный характер. В целом взаимодействие – диалог воспитателей и воспитанников и его эффективность определяется тем, какие личности в нем участвуют, в какой мере они сами ощущают себя личностями и видят личность в каждом, с кем общаются.

Результаты и эффективность воспитания в условиях социального обновления общества определяются не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько успешностью подготовки молодых членов общества к сознательной активности и творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений. Важнейший результат воспитания – готовность и способность к самовоспитанию.

Система общих методов воспитания: методы формирования сознания личности (рассказ, беседа, лекция); методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности (приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование); методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности (соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание и др.); методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.

Под ***средствами воспитания*** понимаются способы организованного и неорганизованного воздействия, при помощи которых одни люди воздействуют на других с целью выработать у них определенные психологические качества и формы поведения.

Средства воспитания могут быть: *прямыми* – непосредственные личные воздействия на человека; *косвенными* – воздействия, организуемые с помощью либо средств (книги, мнения других и т.п.); *осознанными* – воспитатель сознательно ставит определенные цели, а воспитанники принимают их; *неосознанными* – осуществляются без преднамеренного воздействия; *эмоциональными* – с использованием определенных аффективных состояний; *когнитивными* – нацеленными на систему знаний человека и ее преобразование; *поведенческими* – направленными непосредственно на поступки человека.

2. Основные закономерности развития личности. Деятельность и формирование личности.

Человек как субъект познания и общения формируется в процессе деятельности, которая обеспечивает освоение действительности, воз-

буждает интерес, чувства, порождает новые потребности, активизирует волю, энергию – все то, что служит строительным материалом для развития и становления личности.

Педагогической наукой обнаружен ряд общих закономерностей, обусловливающих методы педагогического руководства деятельностью и формирования опыта общественного поведения:

– все виды деятельности, имеющие общественные цели, потенциально обладают определенными развивающими и воспитывающими возможностями. Каждая такая деятельность содержит все необходимые компоненты для усвоения лишь ей соответствующих знаний, переживаний. Однако одна деятельность не может заменить все остальные. Поэтому в процессе воспитания целесообразно использовать комплекс деятельностей;

– даже объективно ценная обществу деятельность может не повлиять положительно на воспитанника, если она не имеет для него «личностного смысла» (А.Н. Леонтьев). Общественное отношение лишь тогда раскрывается для человека, становится его личным отношением, когда смыслообразующий мотив деятельности адекватен данному отношению;

– в итоге педагогических воздействий у школьников формируется готовность к выбору цели и способов деятельности. Будучи идеальным предвосхищением ожидаемого результата (П.К. Анохин), цель человека является той силой, которая определяет способ и характер его действий.

По отношению к формированию личности школьника деятельность остается нейтральным процессом, если не найдены и не реализованы соответствующие способы ее педагогической инструментовки. В этой инструментовке должны определенным образом сочетаться различные методы и приемы, обеспечивающие побуждение, приучение и упражнение учащихся, формирование у них опыта общественного поведения.

Приучение обнаруживает наибольшую эффективность на ранних ступенях воспитания и развития детей. Одним из испытанных средств приучения к заданным формам поведения является режим жизни и деятельности учащихся.

Метод приучения тесно связан с методом упражнения. В основе приучения лежит овладение ребенком преимущественно процессуальной стороной деятельности, а упражнение делает ее личностно

значимой. Выполняемая школьником деятельность выступает здесь в единстве ее цели и операциональной структуры как упражнение в правильном поступке.

Педагогическое требование. В требовании как исходном методе организации деятельности наиболее отчетливо обнаруживается действие такой закономерности педагогического процесса, как диалектика внешнего и внутреннего. Педагогическое требование должно не только опережать развитие личности, но и переходить в требования воспитанника к самому себе.

Среди других воспитательных институтов – школа, референтные группы (окружение), средства массовой информации (телевидение, печать, радио и др.). Школа, безусловно, играет ведущую роль, так как на нее возложены основные функции и ответственность в деле воспитания подрастающих поколений. Процесс воспитания можно представить в виде схемы: включение человека в систему отношений институтов воспитания, приобретение и накопление знаний и др. элементов социального опыта, их интериоризация, т.е. преобразование внутренних структур психики человека благодаря усвоению структур социальной деятельности, и экстериоризация, т.е. преобразование структур психики в определенное поведение.

Содержание и характер взаимодействия общества, групп и личностей в процессе воспитания обусловлены социальными ценностями, идеологией, психологией. Идеи, представления данного общества определяют жизнедеятельность различных типов и видов социальных общностей, групп и коллективов, а в конечном счете отношения людей к миру и самим себе.

Принципы воспитательного процесса (принципы воспитания) – это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса.

Специфика принципов воспитания

1. Обязательность. Принципы воспитания – это не совет, не рекомендация; они требуют обязательного и полного воплощения в практику. Грубое и систематическое нарушение принципов, игнорирование их требований не просто снижают эффективность воспитательного процесса, но подрывают его основы.

2. Комплексность. Принципы несут в себе требование комплексности, предполагающее их одновременное, а не поочередное, изо-

лированное применение на всех этапах воспитательного процесса. Принципы используются не в цепочке, а фронтально и все сразу.

3. Равнозначность. Принципы воспитания как общие фундаментальные положения равнозначны, среди них нет главных и второстепенных, таких, что требуют реализации в первую очередь, и таких, осуществление которых можно отложить на завтра. Одинаковое внимание ко всем принципам предотвращает возможные нарушения течения воспитательного процесса.

В то же время принципы воспитания – это не готовые рецепты, а тем более не универсальные правила, руководствуясь которыми воспитатели могли бы автоматически достигать высоких результатов. Они не заменяют ни специальных знаний, ни опыта, ни мастерства воспитателя. Хотя требования принципов одинаковы для всех, их практическая реализация личностно обусловлена.

3. Воспитательные возможности коллектива.

С психологической точки зрения важно, что коллектив представляет собой общественный организм, в котором формируются общественные связи ребенка, происходит его психическое развитие. Отличительная особенность детского коллектива – направленность целей, предусмотренных взрослыми при объединении детей, при построении их отношений. Детский коллектив, объединяя растущих людей, составляет в этом плане условие и инструмент осуществления воспитательной функции. Будучи условием наиболее активного и целенаправленного воздействия общества, детский коллектив сам выполняет воспитательные функции по отношению к своим членам. В организации детского коллектива особенно важно соотношение потребности самих детей в общении и задач, поставленных взрослыми. Активно включая детей в решение общественно значимых задач, коллектив обеспечивает развертывание многообразных форм общения, которые раскрывают широкие возможности для развития личности.

Психологически существенно при этом, чтобы дети воспринимали коллектив не как внешнюю целесообразность. В глазах самих детей воспитательная функция коллектива должна отступать на второй план перед его общественно полезной функцией. Иначе его воспитательное воздействие нивелируется. В отличие от коллективов взрослых, решающих практические задачи, связанные с созданием и охраной материальной и духовной культуры общества, детский коллектив не

имеет прямого выхода на реальные производственные отношения. Но одна из важнейших воспитательных задач общества – подготовка подрастающего поколения как производительной силы будущего, и именно детский коллектив позволяет формировать у детей как основные виды общения, так и готовность к общественному труду. Социально-психологическое своеобразие детского коллектива состоит в том, что это организуемое взрослыми объединение детей позволяет моделировать в нем отношения, присущие данному типу общества. В дошкольный период возникает личностная форма общения, ребенок стремится обсуждать со взрослыми поведение и поступки других людей и свои собственные с точки зрения общественных (или нравственных) норм. Ради этой формы общения ребенок отказывается от «партнерства» (чего обычно добивается от взрослых в других случаях) и становится в позицию ученика. В общении со сверстниками для ребенка важен положительный опыт сотрудничества и совместной деятельности.

Сначала взаимоотношения детей складываются на основе совместных действий с предметами. Затем они учатся чередовать и согласовывать действия: выполняют совместно одну операцию, контролируют действия партнеров, исправляют ошибки, помогают партнерам, принимают замечания партнеров и исправляют свои ошибки.

В процессе такой совместной деятельности, которая, естественно, реализуется в игре, дети приобретают навыки руководства, подчинения, опыт эмоционального отношения к такой деятельности и общения с разными детьми, которые отличаются характером и другими индивидуальными качествами. Дети в играх оценивают друг друга, присматриваются друг к другу.

Возникает личностная избирательность в общении, строящаяся на осознаваемой, мотивированной основе, т.е. дети проникаются их отношениями друг с другом (они могут проявлять симпатию или антипатию, скрыто или явно). Кроме того, у дошкольника появляется потребность именно в хорошем отношении к себе со стороны окружающих, желание быть принятым и понятым.

В этом возрасте общение переходит на новый уровень: дети начинают понимать мотивы поступков сверстников и своих собственных. Примерно с 6 лет дети начинают образовывать неформальные группы с определенными правилами.

Правда, эти группы нестабильны и существуют недолго.

В период дошкольного детства у ребенка происходит становление не только познавательных процессов, но и поведения, волевых уси-

лий. Дошкольный период во многом ответствен за формирование основных черт характера ребенка. Это время благодатно для формирования морально-нравственной основы личности, так как идет активное усвоение нравственных норм и поведение строится на основе системы мотивов, среди которых начинают доминировать общественные.

Усвоение нравственных норм происходит на основе ориентации ребенка на взрослых. Образцы поведения сначала воплощаются в образе конкретного человека (мама, папа и т.д.), а затем становятся более обобщенными и отвлеченными.

Следует помнить, что освоение социальных норм, человеческих отношений и особенностей человеческой деятельности в дошкольный период осуществляется прежде всего в процессе ролевой игры.

Для укрепления характера ребенка в общении желательно включать его в сюжетно-ролевые игры, где он должен будет приспосабливаться к индивидуальным особенностям других детей. Лучше, если в качестве партнеров по общению будут выступать дети, существенно отличающиеся друг от друга, так как это требует различного межличностного поведения. Кроме того, необходимо усложнение задач, решаемых при взаимодействии с другими детьми.

В период младшего школьного возраста идет активное формирование внутренней позиции и отношения к себе. Представление о себе формируется в процессе оценочной деятельности самого ребенка и его общения с другими людьми. Младший школьник уже вполне может описывать себя в социальных терминах: принадлежность к определенной социальной группе, полу, вычленять свои индивидуальные качества, отличающие его от других.

4. Психологические механизмы формирования свойств личности.

В настоящее время наиболее изученными считаются «стихийные» механизмы формирования личности. В их число входят *общий механизм сдвига мотива на цель, специальные механизмы идентификации и освоения социальных ролей*.

Рассмотрим функционирование каждого из указанных выше механизмов формирования свойств личности ребенка.

Первый механизм – механизм сдвига мотива на цель. Его сущность заключается в том, что тот предмет (идея, цель), который длительно и стойко насыщался положительными эмоциями, со временем превращается в самостоятельный мотив.

Проанализируем, как работает механизм сдвига мотива на цель в раннем детстве, на примере. Известно, что основным видом деятельности ребенка на начальном этапе возрастного развития является непосредственное эмоциональное общение с матерью. Ребенку очень хочется находиться вместе с матерью – играть, говорить с ней, находить у нее защиту и сочувствие и т.д. При этом он испытывает чувство радости от контакта с ней. Но у него нет никаких непосредственных побуждений быть вежливым, внимательным к другим, сдерживать себя, отказывать себе в чем-либо и т.п. Но несмотря на это, мать нежно и ласково, а вместе с этим и настойчиво этого требует. Поэтому ребенок на первых порах исполняет все ее требования для того, чтобы продолжать испытывать эту радость общения с ней.

Таким образом, первоначально ребенок выполняет требуемое действие (цель) ради общения с матерью (мотив). С течением времени при обязательном выполнении условия, которое состоит в том, что если рассматриваемое действие будет всегда сопровождаться только положительными эмоциями, оно приобретает самостоятельную побудительную силу, то есть становится мотивом.

В подобных случаях принято считать о том, что произошел сдвиг мотива на цель (или иначе – цель приобрела статус мотива).

Однако в случае, если общение со взрослым приносит не радость ребенку, а лишь одни огорчения, то механизм сдвига мотива на цель не действует. И, соответственно, правильного воспитания личности не происходит. Данный механизм действует на всех этапах развития субъекта. При этом наблюдается лишь усложнение и изменение ведущих мотивов общения.

Второй механизм – идентификация. Термин «идентификация» трактуется как один из способов понимания, познания другого человека в процессе межличностного взаимодействия путем уподобления ему. Т.е. поставив себя на место другого человека, оказывается проще понять, чем он руководствовался, совершая тот или иной поступок, действие, каковы были его мотивы, в чем состояла его цель и т.д.

Наиболее важной чертой процесса идентификации принято считать то, что на первых этапах возрастного развития ребенка он проходит независимо от его сознания (т.е. не может контролироваться им) и родители также не в состоянии контролировать его в полной мере.

Идентификация имеет место на различных стадиях возрастного развития человека. Объектом для нее могут стать родители, стар-

шие братья и сестры, педагог или классный руководитель, молодой учитель, известный спортсмен, неформальный лидер из компании сверстников, просто знакомый взрослый, литературный герой, герой Гражданской или Великой Отечественной войны, популярный эстрадный певец и т.д. Установлено, что чем старше становится ребенок, тем шире становится круг лиц, из которых выбирается объект идентификации.

Принятие субъектом личностного эталона выполняет существенную психологическую функцию, которая состоит в облегчении вхождения ребенка, подростка или юноши в новую для него социальную позицию, усвоения новых отношений, образования новых личностных структур.

Недостаточное количество идентификаций в детстве ведет к возникновению целого блока социально-психологических проблем уже у взрослого человека. Например, было установлено, что те дети, которые в дошкольном возрасте мало играли в ролевые игры и тем самым мало воссоздавали доведение взрослых, хуже адаптируются к социальным условиям.

Важным свойством, которым должен обладать любой объект для идентификации, является *авторитетность.* А потеря ребенком объекта поклонения или подражания, равно как и его утрата или разочарование в нем, обычно ведет к возникновению острых негативных эмоциональных переживаний. Но необходимо помнить и о том, что рано или поздно обязательно приходит такой момент, когда личностный эталон теряет для личности свою притягательность и субъективную значимость. Это следует воспринимать как само собой разумеющееся, поскольку развивающаяся личность взяла от образца нечто очень важное и нужное для себя, но у нее свой путь. Это явление называют феноменом дезактуализации. Он свидетельствует о завершении одного этапа в развитии личности и перехода ее на следующий. Но при этом выясняется, что уже сложились новые отношения, появились новые мотивы, которые заставляют ставить новые цели и искать новые образцы и идеалы.

Механизм идентификации подтверждает положение о том, что личность начинает формироваться во внешнем пространстве общественных отношений, что чувство «Я» не способно родиться изнутри, оно всегда является отражением восприятия человека другими людьми, принятия его, совокупности отношений к нему.

Третий механизм – принятие и освоение социальных ролей. В психологии он полностью описывается с помощью двух понятий: *социальная позиция и социальная роль*. В целом этот механизм по многим параметрам подобен идентификации. Его коренное отличие от идентификации состоит в большей обобщенности и частом отсутствии персонализации усваиваемого личностного эталона.

Социальная позиция, по определению Ю.Б. Гиппенрсйтер, представляет собой функциональное место, которое может занять человек по отношению к другим людям. Ее возможно описать прежде всего совокупностью прав и обязанностей. Заняв определенную позицию, человек должен выполнять соответствующую ей социальную роль. *Социальная роль* – это осуществление человеком совокупности действий, которых от него ожидает социальное окружение.

Необходимо отметить, что набор социальных позиций и ролей очень широк и разнообразен. Среди них и роль дошкольника или ученика первого класса, и роль члена дворовой компании или спортивной команды, и роли бухгалтера, ученого, матери, мужчины или женщины и т.п. Каждый человек задействован сразу в нескольких ролях.

Примером является роль сына, роль учащегося, роли супруга и супруги, роли хозяина и хозяйки, роль пассажира автотранспорта, роль тренера спортивной команды и т.д. Таким образом, набор социальных ролей представляется чрезвычайно широким и разнообразным.

После того как человек начал выполнять требования социальной роли, через некоторое время она становится неотъемлемой частью его личности. Особенно ярко это проявляется в случаях неожиданного или принудительного выхода из исполняемой роли, а также в ситуациях социального уравнивания и социальной инверсии. Примером этого является досрочное увольнение офицера в запас, исключение студента из вуза, увольнение с работы и т.д. При этом можно наблюдать, как одни люди достаточно быстро находят себя в новых позициях (например, уволенный в запас сотрудник отдела внутренних дел становится преуспевающим адвокатом), другие же оказываются совершенно неспособными избавиться от прежних манер и притязаний.

Кроме этого, в процессе освоения и выполнения социальных ролей, во-первых, появляются новые мотивы, во-вторых, происходит их соподчинение, в-третьих, видоизменяются системы взглядов, ценностей, этических норм и отношений.

Завершая рассмотрение «стихийных» механизмов формирования свойств личности, остается заметить, что все проанализированные механизмы могут принимать и осознанные, формы, но осознание совсем не нужно для их работы, более того, оно часто просто невозможно. Кроме того, в реальной жизни эти механизмы функционируют совместно.

Еще одним важнейшим механизмом формирования личности является самосознание. *Самосознание* – это образ себя и отношение к себе. Такой образ и такое отношение неразрывно связаны со стремлением изменить, усовершенствовать себя. Одна из высших форм работы самосознания заключается в попытках найти смысл собственной деятельности; нередко эти попытки вырастают в поиск смысла жизни.

Таким образом, главные функции самосознания – познание себя, усовершенствование себя, поиск смысла жизни. Они не исчерпывают всех форм работы самосознания, но вполне их представляют.

5. Учет особенностей семьи при организации воспитательного процесса. Психологический смысл воспитательных воздействий.

Основным институтом воспитания является *семья.* Отношение родителей к детям, взаимоотношения родителей, общая семейная атмосфера – все это имеет огромное значение для становления личности ребенка, формирования особенностей ее поведения, отношения к себе, другим людям и окружающему миру в целом.

Именно в семье совершаются первые шаги по воспитанию будущего человека, по привитию ему определенных качеств, идей и взглядов. Свои первые жизненные уроки человек получает в семье, именно в семье под влиянием сложившегося окружения начинает происходить и формирование его будущего характера. Уже по преобладающим структурам семей, по распределению ролей, по атмосфере, царящей в них, можно во многом судить и об обществе, и о государстве в целом.

Семья является тем волшебным зеркалом, в котором, как в сказке, отражаются все перипетии личной и общественной жизни ее членов, уровень нравственного развития и культурный уровень данного народа и народности.

Обычно принято говорить о так называемых «трудных» подростках. Непослушных детей принято обвинять («злой умысел», «порочные гены»). С психологической точки зрения в число «трудных» попадают не худшие, а особо чувствительные и ранимые дети. Они под

влиянием жизненных нагрузок быстрее «сходят с рельсов», а потому нуждаются в помощи, а не порицании. Причину же стойкого неблагополучия надо искать в глубинах психики, и она чаще всего эмоциональная, а не рациональная. Психологически можно выделить *четыре основные причины нарушения поведения у детей:*

1) борьба за внимание – непослушание следует рассматривать как способ получения внимания к себе;

2) борьба за самоутверждение – дети очень чувствительны к ущемлению своих свобод и к резким запретам;

3) желание отомстить – в этом проявляется обида на родителей;

4) потеря веры в собственный успех – это глубокое переживание ребенком собственного неблагополучия. При этом может наблюдаться смещение данного неблагополучия: ребенок переживает неблагополучие в одной сфере, а неудачи возникают в другой сфере (например, не складываются отношения с товарищами, а в результате оказывается запущенной учеба; или неуспехи в школе провоцируют конфликты дома).

Задача взрослого (родителя) понять, что с ребенком происходит на самом деле. Сделать это можно, обратив внимание на свои переживания и чувства. Если ребенок борется за внимание, то взрослый, как правило, испытывает раздражение; если ребенок противостоит взрослому, то последнего переполняет гнев; если это месть ребенка, то взрослый чувствует обиду; если же ребенок переживает неблагополучие, то взрослого охватывает безнадежность и отчаяние.

Самый важный психологический совет родителям и воспитателям: не реагировать привычным способом и не создавать тем самым порочный круг. На практике это осуществить достаточно сложно, т.к. эмоции включаются автоматически.

Если ребенку необходимо внимание, то дать его ему в спокойные моменты, когда никто никому не досаждает (во время игры, совместных занятий и т.п.).

Проказы в это время лучше оставить без внимания. Если ребенок борется за независимость, то меньше включаться в его дела.

Если ребенок потерял веру в себя, то свести «к нулю» все свои ожидания и претензии к нему. Найти доступный для него уровень задач и организовать совместную деятельность, если сам он не может выйти из тупика. Не критиковать ребенка и искать любой повод, чтобы его похвалить.

Родителям и воспитателям следует помнить, что при первых попытках улучшить взаимоотношения с ребенком он может усилить свое плохое поведение, так как не сразу поверит в искренность их намерений и будет постоянно их проверять. Путь нормализации отношений со взрослеющим ребенком долгий и трудный. Взрослым в каком-то смысле придется менять себя, но это единственный путь воспитания «трудного» ребенка.

Стили воспитания, которые специалисты относят исключительно к неблагополучным семьям, дети из которых чаще всего оказываются в «группах риска».

Попустительско-снисходительный стиль. Для родителей характерно благодушное, самоуспокоенное настроение, они всерьез не реагируют на проблемные моменты в поведении ребенка.

Позиция круговой обороны, которую может занимать определенная часть родителей, строя свои отношения с окружающими по принципу «наш ребенок всегда прав». Такие родители весьма агрессивно настроены по отношению ко всем, кто указывает на неправильное поведение их детей. Даже совершение подростком тяжелого преступления нередко не отрезвляет их.

Демонстративный стиль. Родители, чаще всего мать, не стесняясь, жалуется всем и каждому на своего ребенка, на каждом углу рассказывает о его проступках, явно преувеличивая степень их опасности. В конечном итоге подобного рода «воспитательные усилия» родителей приводят к утрате у ребенка стыдливости, чувства раскаяния за свои поступки, у них снимается внутренний контроль за собственным поведением, появляется озлобленность по отношению к взрослым, и в первую очередь к родителям.

Педантично-подозрительный стиль. Родители не верят и не доверяют свои детям, подвергают их оскорбительному тотальному контролю, пытаются полностью изолировать от сверстников, друзей, стремятся абсолютно контролировать свободное время ребенка, круг его интересов, увлечений и общения.

Жестко-авторитарный стиль присущ родителям, злоупотребляющим физическими наказаниями. Обычно к такому стилю отношений больше склонен отец, стремящийся по всякому поводу жестоко наказать (избить) ребенка. Он считает, что существует лишь один эффективный воспитательный прием – физическая расправа. Угрозы, постоянная боязнь наказания могут сделать одного ребенка

боязливым, безвольным, несамостоятельным, а другого – озлобленным и раздражительным. Этот стиль поведения проявляется потом со сверстниками и во взрослой жизни, что влечет за собой неизбежные конфликты.

Увещевательный стиль. В противоположность жестко-авторитарному стилю в этом случае родители проявляют по отношению к своим детям полную беспомощность. Они предпочитают увещевать, бесконечно уговаривать, объяснять, не применять никаких волевых воздействий и наказаний. Дети в подобных семьях «садятся родителям на голову» и не воспринимают в свой адрес никаких воздействий с их стороны.

Отстраненно-равнодушный стиль возникает, как правило, в семьях, где родители, в частности мать, поглощены устройством своей личной жизни или карьеры. Например, выйдя вторично замуж, мать не находит ни времени, ни душевных сил для своих детей от первого брака, равнодушна как к самим детям, так и к их поступкам. Дети предоставлены самим себе, чувствуют себя лишними, стремятся как можно меньше бывать дома, болезненно воспринимают равнодушно-отстраненное отношение матери. Такие подростки обычно с благодарностью воспринимают заинтересованное, доброжелательное отношение со стороны старших, способны привязаться к любому постороннему человеку и относятся к нему с большой теплотой и доверием, что существенно помогает в воспитательной работе с ними.

Воспитание по типу «кумир семьи» чаще всего возникает по отношению к «поздним детям», когда долгожданный ребенок наконец-то рождается у немолодых родителей или у одинокой женщины. В таких случаях на ребенка готовы молиться, все его просьбы и прихоти безоговорочно выполняются, что приводит к формированию у него крайнего эгоцентризма, эгоизма, первыми жертвами которого становятся сами же родители.

Непоследовательный стиль. У родителей, особенно у матери, не хватает выдержки и самообладания для осуществления последовательной воспитательной тактики в семье. Возникают резкие эмоциональные перепады в отношениях с детьми – от наказания, слез, словесных оскорблений до умилительно-ласкательных проявлений, что приводит к потере родительского влияния на детей. Ребенок, особенно в подростковом возрасте, становится неуправляемым, непредсказуемым, пренебрегающим мнением старших, родителей.

Рассмотренные стили родительского поведения никоим образом не мотивируют ребенка исправиться, а только подрывают главную цель родителей – помочь ребенку научиться решать проблемы. Напротив, родитель добьется только того, что ребенок будет чувствовать себя отверженным.

Когда ребенок испытывает негативные чувства по отношению к себе, он становится замкнутым, не желает общаться с другими, анализировать свои чувства и поведение. Ребенок или родитель, занятый в первую очередь тем, чтобы защитить собственные чувства, не способен к эффективному взаимодействию.

Психологический комфорт ребенка зависит от того, насколько семья удовлетворяет его основные психологические потребности. Именно семья должна обеспечить ребенку чувство защищенности, бескорыстной любви, условия для личностного развития. Поэтому так важно родителям не допускать серьезных ошибок в своих отношениях с детьми, потому что от этого страдают не только они сами, но и дети, которые становятся жертвами педагогической некомпетентности взрослых. Как известно, любую ошибку легче упредить, чем потом устранить.

6. Понятие самовоспитания. Психологические предпосылки самовоспитания.

Самообразование – приобретение знаний путем самостоятельных занятий вне учебных заведений и без помощи обучающего лица.

Самовоспитание – сознательная деятельность субъекта, направленная на возможно более полную реализацию себя как личности, изменение своей личности в соответствии с ясно осознанными целями, идеалами, личностными смыслами. Самовоспитание – относительно позднее приобретение онтогенеза, связанное с определенным уровнем развития самосознания, критического мышления, способности и готовности к самоопределению, самовыражению, самосовершенствованию. Самовоспитание основывается на адекватной самооценке, которая соответствует реальным способностям человека, умении критически оценить свои индивидуальные особенности и потенциальные возможности. По мере повышения степени осознанности самовоспитание становится все более значительной силой саморазвития личности. Необходимыми компонентами самовоспитания являются самоанализ личностного развития, самоотчет и самоконтроль.

Механизм самовоспитания имеет следующие особенности: воспитанник выбирает цели жизни, идеалы в соответствии с общественными критериями, готовит себя к жизни в обществе, совершенствуется в коллективной деятельности по улучшению окружающего мира. Между указанными факторами самовоспитания существуют сложные взаимосвязи и противоречия: цель жизни может быть одной, а увлеченность – в другой сфере, в результате чего между желанием совершенствовать себя и реальным самовоспитанием возникает несоответствие и т.д. и не всегда противоречия могут быть разрешены усилиями самого воспитанника.

А.И. Кочетов определяет *параметры самовоспитания:*

а) направленность, т.е. мотивы работы над собой;

б) содержание (умственное, физическое, нравственное, трудовое, эстетическое, волевое, профессиональное, комплексное);

в) устойчивость (случайное, эпизодическое, постоянное).

г) эффективность в формировании личности (выполняет функции главные и вспомогательные). Главная воспитательная задача в руководстве самовоспитания заключается в том, что надо сформировать те положительные качества, от которых зависит разрешение указанных противоречий, и привести в действие такие факторы, как самосознание, увлеченность, направленность, умение управлять собой и т.д.

Педагогические условия и действия педагога по активизации самовоспитания:

– установление отношений доверия и сотрудничества между педагогом и учащимся – через совместную творческую деятельность;

– ориентация учащихся на выдвижение одной-двух конкретных и посильных самозадач;

– на следующем этапе педагог предлагает для самовоспитания каждому школьнику ту область поведения, в которой у него обнаружились наиболее слабые места проявления личности;

– соблюдение этапности в активизации самовоспитания: от организации рядовых кратковременных самозаданий в свободных областях – к более длительной корректировке слабых мест в личности, к самозадачам на неделю с ведением дневника;

– никаких оценок за результаты самовоспитания;

– педагог может определять лишь достаточно общую сферу самовоспитания;

– конкретные задания себе подросток формулирует сам;

– педагог регулярно, но ненавязчиво побуждает ребят к постановке самозадач, обеспечивая систематичность самовоспитания;

– педагог увязывает самозадачи ребят с задачей успешного выполнения высокозначимой для них деятельности;

– интерес к самовоспитанию поддерживается варьированием области самозадания целей, успехами, поощрением за малейшее продвижение вперед, обсуждениями результатов выполнения самозадач, введением интересных форм ведения дневника, оказанием своевременной помощи в реализации самозадач.

Тема 3.10. Психология педагогической деятельности и личности учителя

1. Понятие педагогической деятельности.
2. Структура педагогической деятельности.
3. Индивидуальный стиль педагогической деятельности.
4. Педагогическое общение как основа профессиональной деятельности учителя.
5. Стратегии психологического воздействия.
6. Психологическая сущность педагогической оценки.
7. Оценка как обратная связь в процессе взаимодействия учителя и учащегося.
8. Профессионально значимые качества педагога.
9. Профессионально-педагогическая направленность как интегративное свойство личности учителя.
10. Общие и специальные способности педагога.

1. Понятие педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность – это профессиональная активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащегося реализуются задачи обучения и воспитания. В общем виде педагогическая деятельность – это особый, многогранный и многоплановый вид деятельности, связанный с обучением и воспитанием.

Виды педагогической деятельности: обучающая, воспитательная, организаторская, пропагандистская, управленческая, консультативная и самообразование.

Психологическая структура педагогической деятельности:

1. Мотивационно-ориентировочное звено: готовность к деятельности и постановка учителем целей и задач.

2. Исполнительское звено: выбор и применение средств воздействия на учащихся.

3. Контрольно-оценочное звено: контроль и оценка своих собственных педагогических воздействий, т.е. педагогический самоанализ.

Заметим, что педагогическая деятельность на самом деле начинается не с цели, а с анализа исходной педагогической ситуации.

Педагогической ситуацией называют совокупность условий, в которых учитель ставит педагогические цели и задачи, принимает и реализует педагогические решения. В принципе любая ситуация становится педагогической, если в ней реализуются педагогические цели и задачи.

Педагогическая задача (задача в данном случае понимается как система, состоящая из предмета задачи и модели требуемого состояния предмета) должна:

1) включать характеристику психического развития до воздействия и желательные изменения в психическом развитии после воздействия;

2) учитывать ученика как активного соучастника процесса.

Решение педагогических задач включает несколько этапов:

аналитический, постановку целей и *конструктивный*, на котором происходит планирование способов решения задач.

Особенностью педагогических задач является то, что их решение требует немедленных действий, а результат бывает отсрочен во времени, что затрудняет контроль. В педагогическом процессе всегда существует *иерархия задач:* глобальные, стратегические, поэтапные и тактические.

Для реализации педагогической деятельности необходимы соответствующие ***умения.***

В первую группу умений включают: умение видеть в педагогической ситуации проблему и формулировать ее в виде педагогической задачи; умение видеть и изучать педагогическую ситуацию.

Вторую группу умений составляют: умения «чему учить» (работа с содержанием материала) и «как учить» (эффективное сочетание приемов и средств обучения).

Третья группа умений связана с использованием психолого-педагогических знаний: умение хронометрировать процесс труда и анализировать свою деятельность.

Позиция педагога – это система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности в частности, которые являются источником его активности.

Типичные ролевые педагогические позиции:

– информатор, если он ограничивается сообщением требований, норм, воззрений и т.д. (например, надо быть честным);

– друг, если он стремится проникнуть в душу ребенка;

– диктатор, если он насильственно внедряет нормы и ценностные ориентации в сознание воспитанников;

– советчик, если использует осторожное уговаривание;

– проситель, если он упрашивает воспитанника быть таким, «как надо», опускаясь порой до самоунижения, лести;

– вдохновитель, если он стремится увлечь (зажечь) воспитанников интересными целями, перспективами. Каждая из этих позиций может давать положительный и отрицательный эффект в зависимости от личности воспитателя.

Однако всегда дают отрицательные результаты: несправедливость и произвол; подыгрывание ребенку, превращение его в маленького кумира и диктатора; подкуп, неуважение к личности ребенка, подавление его инициативы и т.п.

2. Структура педагогической деятельности.

Н.В. Кузьмина в структуре педагогической деятельности выделяет пять основных функциональных компонентов, обеспечивающих устойчивость и развитие педагогической системы (по сути, педагогическая деятельность представлена системой взаимодействия *пяти видов деятельности*):

1. Гностический (познавательный) компонент – *относится к сфере знаний* педагога. Речь идет не только о знании своего предмета, но и о знании способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся, а также о самопознании (собственной личности и деятельности), отражает уровень познавательной активности самого учителя. Он определяет анализ результатов обучения; выявление отклонений – от поставленной цели; анализ причин этих

отклонений; проектирование мер по устранению недостатков; творческий поиск новых методов обучения.

2. Проектировочный компонент – *включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения; определяет постановку целей* (например, акцент на развитие или на тренировку исполнительских навыков); выбор содержания учебного материала будущих занятий; выбор методов обучения; проектирование своих действий и действий учеников.

3. Конструктивный компонент – это *особенности конструирования педагогом собственной деятельности и активности учащихся с учетом ближних целей обучения и воспитания* (урок, занятие, цикл занятий). Он связан с подбором и композицией учебно-воспитательного материала согласно возрастным и индивидуальным особенностям учащихся; планированием и построением педагогического процесса; определением структуры своих действий и поступков; проектированием учебно-материальной базы для осуществления учебно-воспитательного процесса.

4. Коммуникативный компонент – это важнейшая составляющая педагогической деятельности, поскольку она насыщенна коммуникацией, развивается и управляется по законам коммуникации. Сущность его заключается *в становлении педагогически целесообразных взаимоотношений с учениками, коллегами, родителями, представителями общественности.* Акцент ставится на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, направленной на достижение воспитательных и образовательных целей.

5. Организаторский компонент – это *организация своей деятельности и деятельности учащихся в ходе непосредственного осуществления педагогической деятельности.* Предусматривает привлечение учащихся к различным видам деятельности, организацию ученического коллектива и превращение его в инструмент педагогического воздействия на личность.

3. Индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Стиль деятельности **–** это устойчивая система способов и приемов выполнения деятельности, проявляющаяся в разных условиях ее осуществления и отражающая как специфику самой деятельности, так и индивидуальное своеобразие субъекта, выполняющего эту деятельность.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности – это система излюбленных приемов, определенный склад мышления, манера общения, способы предъявления требований, неразрывно связанные с системой взглядов и убеждений педагога.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности проявляется:

• в темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость);

• в характере реакций на те или иные педагогические ситуации;

• в выборе методов обучения;

• в подборе средств воспитания,

• в стиле педагогического общения;

• в реагировании на действия и поступки детей;

• в манере поведения;

• в предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний;

• в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

А.К. Маркова и *А.Я. Никонова* рассматривают три группы характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности – 1) содержательные, 2) динамические и 3) результативные характеристики.

Среди важнейших *содержательных характеристик* ученые указывают такие, как:

1. преимущественная ориентация учителя: на процесс обучения, процесс и результаты обучения, только на результаты обучения;

2. адекватность-неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса;

3. оперативность-консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности;

4. рефлексивность-интуитивность.

Аналогично выделяются *динамические характеристики*.

1. гибкость – традиционность;

2. импульсивность – осторожность;

3. устойчивость – неустойчивость к изменяющейся ситуации;

4. стабильно эмоционально-положительное отношение к учащимся – неустойчивое эмоциональное отношение;

5. наличие личностной тревожности – отсутствие личностной тревожности;

6. в неблагоприятной ситуации направленность рефлексии на себя – направленность на обстоятельства – направленность на других.

Результативные характеристики:

1. однородность – неоднородность уровня знаний учащихся;
2. стабильность – неустойчивость у учащихся навыков учения;
3. высокий – средний – низкий уровень интереса к изучаемому предмету.

Говоря об индивидуальном стиле педагогической деятельности, обычно имеют в виду, что, выбирая те или иные средства педагогического воздействия и формы поведения, педагог учитывает свои индивидуальные склонности. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному.

А.К. Маркова выделяет следующие наиболее характерные четыре стиля деятельности учителя.

1. *Эмоционально-импровизационный.* Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, учитель недостаточно адекватен по отношению к конечным результатам; для урока он отбирает наиболее интересный материал, менее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся, ориентируясь в основном на сильных учеников. Деятельность учителя высоко оперативна: на уроке часто меняются виды работы, практикуются коллективные обсуждения. Однако богатый, арсенал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью, недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Деятельность учителя характеризуется интуитивностью, повышенной чувствительностью в зависимости от ситуации на уроке, личностной тревожностью, гибкостью и импульсивностью. По отношению к учащимся такой учитель чуток и проницателен.

2. Эмоционально-методический. Ориентируясь как на результат, так и на процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, не упуская закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Деятельность учителя высоко оперативна, но преобладает интуитивность над рефлексивностью. Учитель стремится активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а особенностями самого предмета. Учитель повышенно чувствителен к изменению ситуации на уроке, личностно тревожен, но чуток и проницателен по отношению к учащимся.

3. ***Рассуждающе-импровизационный.*** Для учителя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование, оперативность, сочетание интуитивности и рефлексивности. Учитель отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, он не всегда придерживается высокого темпа проведения урока, не всегда использует коллективные обсуждения. Но сам учитель меньше говорит, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем, давая возможность отвечающим детально оформить ответ. Учителя этого стиля менее чувствительны к изменениям ситуации на уроке, у них отсутствует демонстрация самолюбования, характерна осторожность, традиционность.

4. ***Рассуждающе-методический.*** Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается с малым, стандартным набором методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редкими коллективными обсуждениями. Учитель этого стиля отличается рефлексивностью, малой чувствительностью к изменениям ситуаций на уроке, осторожностью в своих действиях.

4. Педагогическое общение как основа профессиональной деятельности учителя.

Педагогическое общение – это совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся.

Основная цель педагогического общения состоит как в передаче общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навыков) от педагога учащимся, так и в обмене личностными смыслами, связанными с изучаемыми объектами и жизнью в целом. В общении происходит становление (т.е. возникновение новых свойств и качеств) индивидуальности как учащихся, так и педагогов.

Педагогическое общение создает условия для реализации потенциальных сущностных сил субъектов педагогического процесса.

Педагогическое общение должно ориентироваться не только на достоинство человека как важнейшую ценность общения. Большое значение для продуктивного общения имеют такие этические ценно-

сти, как честность, откровенность, бескорыстие, доверие, милосердие, благодарность, забота, верность слову.

Специфика педагогического общения прежде всего проявляется в его *направленности.* Оно направлено не только на само взаимодействие и на обучающихся в целях их личностного развития, но и, что является основным для самой педагогической системы, – на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе умений. В силу этого педагогическое общение характеризуется как бы тройной направленностью – на само учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения (усвоения)

В то же время педагогическое общение определяется и тройной ориентированностью на субъектов: *личностной, социальной и предметной.* Это происходит в силу того, что учитель, работая с одним обучающимся над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует ее результат на всех, присутствующих в классе, т.е. фронтально воздействует на каждого обучающегося.

Поэтому можно считать, что своеобразие педагогического общения, выявляясь во всей совокупности названных характеристик, выражается также в том, что органически сочетает в себе элементы личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения.

Если рассматривать общение как сквозной процесс в обучении, то необходимо выделить *две основные модели общения:*

1) учебно-дисциплинарную;

2) личностно ориентированную.

1. Учебно-дисциплинарная модель общения. Лозунгом в ходе взаимодействия взрослого с детьми было «Делай, как я». Для рассматриваемой модели общения характерен авторитарный стиль общения, где способы общения: наставления, разъяснения, запреты, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик. Тактика общения: диктат или опека. Личностная позиция: удовлетворить требования руководства и контролирующих инстанций.

2. Личностно ориентированная модель общения. Цель личностно ориентированной модели общения – обеспечить чувство психологической защищенности ребенка, доверие его к миру, радость существования, формирование начала личности, развитие индивидуальности ребенка. Для этой модели общения характерен диалогический тип общения.

Данная модель общения характеризуется тем, что взрослый взаимодействует с ребенком в процессе общения. Он не подгоняет развитие детей, а предупреждает возникновение возможных отклонений в личностном развитии детей. Формирование знаний, умений и навыков является не целью, а средством полноценного развития личности.

Известный психолог *В.А. Кан-Калик* выделял следующие стили педагогического общения:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: «За ним дети (студенты) буквально по пятам ходят!» Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах, в обучении, со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании со ссылкой на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует отношения учитель-ученики. Но это не означает, что ученики должны воспринимать учителя как сверстника.

4. Общение-устрашение – негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет.

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

5. Стратегии психологического воздействия.

Педагогическое воздействие – особый вид деятельности педагога, цель которой – достижение позитивных изменений психологических характеристик воспитанника (потребностей, установок, отношений, моделей поведения).

Технология эффективного педагогического воздействия несомненно должна базироваться на психологической теории.

Актуальность изучения психических закономерностей, лежащих в основе педагогического воздействия, подчеркивалась всегда, поскольку именно на знании этих закономерностей основано психологически грамотное воздействие на психику ребенка.

Психологическое воздействие – воздействие на психическое состояние, чувства и мысли других людей, а не воздействие непосредственно на тело человека или объективную окружающую его ситуацию.

Цель психологического воздействия – преодоление субъективных защит и барьеров индивида, переструктурирование его психологических характеристик или моделей поведения в нужном направлении.

Существуют три парадигмы психологического воздействия и соответствующие им три стратегии воздействия А.Г. Ковалев).

Первая стратегия – стратегия императивного воздействия. Она соответствует «объектной» или «реактивной» парадигме в психологии, в соответствии с которой психика и человек в целом рассматриваются как пассивный объект воздействия внешних условий и продукт этих условий.

Основные функции императивной стратегии: функция контроля поведения и установок человека, их подкрепления и направления в нужное русло, функция принуждения по отношению к объекту воздействия.

Использование императивных методов воздействия приводит чаще всего лишь к внешнему кратковременному подчинению со стороны объекта воздействия и не затрагивает глубинные структуры его психической организации.

Стратегия менее всего пригодна в педагогической практике, т.к. воздействие, осуществляемое без учета актуальных состояний и отношений другого человека, условий межличностных коммуникаций, приводит чаще всего к обратным и даже отрицательным последствиям.

Императивная стратегия наиболее уместна и эффективна в экстремальных ситуациях, где требуется оперативное принятие и исполнение важных для сохранения системы решений в условиях временного дефицита.

Вторая стратегия – ***манипулятивная*** – соответствует «субъектной» парадигме, основывающейся на утверждении об активности и

индивидуальной избирательности психического отражения внешних воздействий. Манипулятивная стратегия реализуется главным образом с помощью приемов подсознательного стимулирования, действующих в обход психического контроля, а также на техниках, блокирующих систему психологических защит или разрушающих ее.

Манипулятивная стратегия – основывается на проникновении в механизмы психического отражения и использует знание в целях воздействия. Эту стратегию применяют для формирования общественного мнения, например в рекламе, а иногда и в педагогической практике. Манипуляция связана с использованием другого человека для решения своих проблем.

Третья стратегия – ***развивающая (диалогическая)*** основывается на «субъект-субъектной» или «диалогической» парадигме, где психика выступает в качестве открытой, находящейся в постоянном взаимодействии с другими системы. Развивающая стратегия обеспечивает, в отличие от двух других стратегий, актуализацию потенциалов собственного саморазвития каждой из взаимодействующих между собой систем.

Психологическое условие реализации такой стратегии – диалог. Принципы, на которых она основывается, – эмоциональная и личностная открытость партнеров по общению, психологический настрой на актуальные состояния друг друга, доверительность и искренность выражения чувств и состояний.

Диалог как обоюдооткрытый процесс предполагает не только достаточно высокий уровень психологической культуры субъектов, но и тот факт, что диалогу надо учиться и учиться постоянно. Должны быть организованы условия для такого диалогического взаимодействия.

С точки зрения гуманистической психологии (К. Роджерс), психологическими условиями реализации диалога являются:

1) естественность и спонтанность в выражении субъективных чувств и ощущений, которые возникают между партнерами в каждый отдельный момент их взаимодействия;

2) безусловное позитивное отношение к другим людям и к самому себе, забота о другом и его принятие как равноправного партнера по общению;

3) эмпатическое понимание, умение тонко и адекватно сопереживать чувствам, настроению, мыслям другого человека в ходе межличностных контактов с ним.

Последнее условие относительно умения правильно или активно слушать и сопереживать, настраиваться на «волну» собеседника К. Роджерс считает одной из самых потенциальных и действенных сил, влияющих на психические и личностные изменения в людях.

В педагогической практике предпочтение должно быть отдано развивающей стратегии, поскольку только она способствует развитию субъектности ребенка. Именно субъектность как конечная цель педагогического воздействия является признаком, отличающим полноценное педагогическое воздействие от псевдовоздействия, каким является объектное воздействие.

Субъектность – это характеристика активности субъекта, выражающаяся в степени реализации действенного и ценностного аспектов его образа «Я».

Субъект-субъектное, развивающее педагогическое воздействие отличается и по мотивам, побуждающим педагога к воздействию. Это ориентация на благо ребенка (развитие его личности, психологическое благополучие и т.д.), а не на собственные интересы педагога (удобство, легкость достижения результатов, отсутствие неприятностей с администрацией школы, дешевый авторитет и т.п.).

В содержание целей педагогического воздействия входит не только изменение поведения ребенка, но и изменение его отношений. Если цель педагогического воздействия сводится только к изменению поведения, а истинное отношение остается без изменения, ребенок останавливается в своем развитии, следовательно, педагогические цели не достигаются.

6. Психологическая сущность педагогической оценки.

Педагогическая оценка является довольно широким понятием, включающим оценки, даваемые ребенку не только учителем, но и родителями или любыми другими лицами, занимающимися воспитанием и развитием детей.

Согласно *Джеймсу* <u>оценка</u> – «это возвращение отраженного впечатления, могучее средство в руках педагога».

Оценка **–** это определение и выражение в условных знаках – баллах, а также в оценочных суждениях учителя степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков, установленных программой, уровня прилежания и состояния дисциплины.

Система оценивания учебного труда учащихся должна учитывать как результативность всех видов учебной деятельности ученика и про-

цессуальную сторону усвоения учебного материала, так и проявление индивидуальных качеств и личностных свойств.

Оценить – значит определить степень выполнения (решения) учащимися задач, поставленных перед ними в процессе обучения на основании сопоставления реальных результатов с планируемыми целями, заданными требованиями образовательных стандартов и учебных программ.

Таким образом, оценке подлежат как объем, системность и обобщенность усвоенных знаний, так и уровень развития специальных предметных, обще учебных и интеллектуальных навыков и умений, универсальных компетенций, включая индивидуальные образовательные параметры и личностные компоненты ведущих сфер человека, в совокупности отражающие и характеризующие учебные достижения ученика в учебной деятельности.

Отметка – это результат процесса оценивания, его условно-формальное (знаковое), количественное выражение оценки учебных достижений учащихся в цифрах и баллах.

Отметка – это своеобразный ориентир, отражающий социальные требования к содержанию образования, к уровню овладения им обучающимся, действенный регулятив его учебной деятельности и социальных отношений в жизни школьника.

Педагогическая оценка является особого рода стимулом. Особенно важную роль она играет в детские годы и в период младшего школьного возраста, так как напрямую связана с формированием у ребенка соответствующего отношения к себе. С помощью оценок, даваемых ребенку со стороны значимых взрослых, очень просто разрушить его верные представления о самом себе из-за того, что здесь примешиваются факторы эмоционального порядка. Восстановить адекватное отношение к себе во много раз сложнее.

Педагогические оценки бывают нескольких видов:

– предметные – касаются того, что делает или уже сделал ребенок, но не его личности;

– персональные – относятся к субъекту и отмечают индивидуальные качества человека;

– материальные – включают материальное стимулирование детей за успехи (деньги, вещи, развлечения и др.);

– моральные – содержат характеристику действий ребенка с точки зрения их соответствия принятым нормам морали;

– результативные – относятся к конечному результату деятельности (что получилось);

– процессуальные – касаются самого процесса деятельности (как сделано);

– количественные – соотносятся с объемом выполненной работы;

– качественные – касаются качества, точности, аккуратности и других показателей совершенства работы.

В более общем виде можно выделить *три основные группы оценок (по А.И. Лунькову):*

- личностные – когда оценивается продвижение ученика по отношению к его среднему уровню знаний, навыков, мышления, т.е. ребенок сравнивается сам с собой;

- сопоставительные – когда ученики сравниваются между собой;

- нормативные – когда достижения ребенка оцениваются относительно некой безличной нормы выполнения задания.

Нормативные оценки используются 1–2 раза за тему в ходе выполнения письменных контрольных работ. Приведем психологические требования к таким контрольным:

1) целесообразно проводить их на сдвоенном уроке, чтобы обеспечить нормальные условия ученикам с низкими темпами работы;

2) в состав контрольной работы следует включать вопросы только по данной теме, разбитой на последовательность элементов (единиц усвоения) так, что каждому элементу соответствуют одно-два задания. В обычных же контрольных работах, как правило, предлагаются задания из разных тем, что затрудняет общую оценку, так как непонятно, какие темы ученик усвоил, какие нет.

7. Оценка как обратная связь в процессе взаимодействия учителя и учащегося.

Педагогическая оценка – это специфический стимул, который действует в учебной и воспитательной деятельности и определяет ее успех.

Такая оценка должна обеспечивать максимум мотивированности ребенка в данных видах деятельности, с учетом следующих обстоятельств:

– знания необходимого и достаточного множества разнообразных стимулов, которые влияют на стремление ребенка к успехам в обучении и воспитании;

– знания подлинных мотивов участия детей разного возраста в данных видах;

– деятельности;

– знания индивидуальных различий в мотивации учения и воспитания;

– знания ситуативных факторов, которые воздействуют на мотивацию усвоения информации, формирование умений и определенных личностных качеств у детей.

Б.Г. Ананьев выделял ориентирующую и стимулирующую функции педагогической оценки.

Ориентирующая функция указывает, что педагогическая оценка выступает индикатором определенных результатов и уровня достижений, которых добился учащийся в учебной деятельности и отражает успеваемость учащегося.

Стимулирующая функция связана с побудительным воздействием на эмоциональную сферу личности учащегося, изменения в которой вызывают существенные сдвиги в самооценке человека, в уровне его притязаний, в области мотивации, поведения, в способах учебной работы, в системе отношений между всеми участниками учебного процесса. Под влиянием этих сдвигов ускоряются или замедляются темпы психического развития, происходят качественные преобразования в структуре интеллекта, личности и познавательной деятельности учащегося.

Можно также выделить воспитательную и контролирующую функции педагогической оценки.

Воспитывающая оценка вызывает у учащегося определенное отношение к себе, через нее формируется о себе мнение как об учащемся, личности. Человеку не безразлично отношение к нему других, даваемые ими оценки. Поэтому оценки способствуют формированию качеств личности, позиции человека по отношению к коллективу и обществу, повышают или снижают активность учащегося, формируют его самооценку. Как отмечает А.И. Липкина, возрастная динамика самооценки учащихся детерминирована не столько их объективными возможностями, сколько влиянием оценочных воздействий учителя и учеников класса.

Контролирующие оценки дают возможность учащемуся определить уровень своей успешности в учении и вносить в процесс обучения коррекцию. Оценка в этом случае играет для учащегося роль обратной связи. Получая ее, учащийся быстрее обучается.

Ш.А. Амонашвили считает, что оценка выполняет следующие функции: образовательную, воспитательную, развивающую, контролирующую, мотивационную, функцию обратной связи.

8. Профессионально значимые качества педагога.

В состав профессионально обусловленных свойств и характеристик учителя входят общая направленность его личности (социальная зрелость и гражданская ответственность, профессиональные идеалы, гуманизм, высокоразвитые, прежде всего познавательные, интересы, самоотверженное отношение к избранной профессии), а также некоторые *специфические качества:*

– организаторские (организованность, деловитость, инициативность, требовательность, самокритичность);

– коммуникативные (справедливость, внимательность, приветливость, открытость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность);

– перцептивно-гностические (наблюдательность, интеллектуальная активность, исследовательский стиль, гибкость, оригинальность и критичность мышления, способность к нестандартным решениям, чувство нового, интуиция, объективность и беспристрастность бережное и внимательное отношение к опыту старших коллег, потребность в постоянном обновлении и обогащении знаний);

– экспрессивные (высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, самообладание, толерантность, выдержка, чувство юмора);

– профессиональная работоспособность;

– физическое и психическое здоровье.

Структура профессионального самосознания учителя:

– «актуальное Я» – то, каким себя видит и оценивает учитель в настоящее время;

– «ретроспективное Я» – то, каким себя видит и оценивает учитель по отношению к начальным этапам работы;

– «идеальное Я» – то, каким хотел бы быть или стать учитель;

– «рефлексивное Я» – то, как, с точки зрения учителя, его рассматривают и оценивают другие в его профессиональной сфере.

«Актуальное Я» является центральным элементом профессионального самосознания учителя, который основывается на трех других, где «Я-ретроспективное» в отношении к «Я-актуальному» дает учителю шкалу собственных достижений или критериев оценки соб-

ственного профессионального опыта; «Я-идеальное» является целостной перспективой личности на себя, которая обусловливает саморазвитие личности в профессиональной сфере; «Я-рефлексивное» – социальная перспектива в самосознании учителя или школьной профессиональной среды в личности учителя.

9. Профессионально-педагогическая направленность как интегративное свойство личности учителя.

Можно выделить три направления, определяющие сущность педагогической направленности: эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии; профессионально значимое качество личности учителя или компонент педагогических способностей; рефлексивное управление развитием учащихся.

Педагогическая направленность – это мотивация к профессии учителя, главное в которой – действенная ориентация на развитие личности ученика. *Устойчивая педагогическая направленность* – это стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе.

Направленность личности учителя проявляется во всей его профессиональной жизнедеятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик человека. Развитию педагогической направленности способствует сдвиг мотивации учителя с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности учащегося.

Основным *мотивом истинно педагогической направленности* является интерес к содержанию педагогической деятельности. В педагогическую направленность как высший ее уровень включается ***призвание***, которое соотносится в своем развитии с потребностью в избранной деятельности. На этой высшей ступени развития – призвания – «педагог не мыслит себя без школы, без жизни и деятельности своих учеников».

Учителя, ориентированные на ***«развитие»,*** сравнительно чаще обращают внимание на изменчивые факторы учебных достижений (для них имеет первостепенное значение прилежание или старательность школьников); учителя, ориентированные на ***«результативность»,*** больше внимания обращают на устойчивые факторы достижения в учебе (для них значимыми являются способности или задатки школь-

ников). В соответствии с этим учителя, ориентированные на «результативность», считают возможным делать длительные прогнозы школьной успеваемости и будущей профессиональной карьеры школьников.

Структура и типы педагогической направленности.

Н.Д. Левитов педагогическую направленность определял как свойство личности (некоторое общее психическое состояние учителя), которое занимает важное место в структуре характера и выступает проявлением индивидуального и типического своеобразия личности. ***В.А. Сластенин*** в номенклатуру личностных и профессионально-педагогических качеств учителя включает *профессионально-педагогическую направленность,* представляющую: интерес и любовь к ребенку как отражение потребности в педагогической деятельности; психолого-педагогическую зоркость и наблюдательность (прогностические способности); педагогический такт; организаторские способности; требовательность, настойчивость, целеустремленность, общительность, справедливость, сдержанность, самооценку, профессиональную работоспособность.

Типы педагогической направленности:

– деловая направленность (мотивы раскрытия содержания учебного предмета);

– гуманистическая направленность (мотивы общения);

– индивидуалистическая направленность (мотивы совершенствования).

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности.

Л. Фестингер классифицирует учителей на основе их заключений о результативности учащихся. По его мнению, существуют два вида заключений о результативности:

1) заключение о достижениях на основе сравнения результатов кого-либо с прежними достижениями (индивидуальная относительная норма);

2) заключение о достижениях на основе сравнения достигнутого результата кого-либо с соответствующими результатами других людей (социальная относительная норма, критерий различий).

Учителя, ориентированные на «развитие», сравнительно чаще обращают внимание на изменчивые факторы учебных достижений (для них имеет первостепенное значение прилежание или старательность школьников); учителя, ориентированные на «результативность», от-

зываются с похвалой о школьниках, показатели которых превосходят средние, даже тогда, когда их успеваемость снижается. Педагоги, ориентированные на «развитие», в этом случае порицают таких учеников. В противоположность этому учителя, ориентированные на «результативность», хвалят или порицают в том случае, когда учебный результат (правильный или неправильный) уже получен.

Существование в любой выборке работающих учителей двух крайних типов преподавателей (ориентированных на «развитие» и на «результативность») было подтверждено данными эмпирических исследований ***Д. Райнса,*** который соответственно обозначил эти типы как *тип X и тип Y.*

Тип X стремится прежде всего развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы. Придерживается гибкой программы, не замыкается на содержании изучаемого предмета. Ему свойственны непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний, дружеский тон общения.

Тип Y заинтересован только в умственном развитии учащихся. Строго придерживается содержания изучаемой программы. Работает по детально разработанной программе, предъявляет высокие требования к учащимся, строго проверяет усвоенный материал. Держится отчужденно, подход к ученикам сугубо профессиональный.

Мотивация педагогической деятельности.

Если объединить выбравших педагогическую профессию в соответствии с их склонностями к обучению и воспитанию, их интересом к детям, то лишь немногим более половины будущих учителей выбирают профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими о педагогической направленности их личности.

Выбор педагогической профессии в соответствии с тем или иным мотивом во многом предопределяет и мотивы учения. Если принять во внимание, что мотив – это не что иное, как предмет потребности, или опредмеченная потребность, то для будущих учителей такими предметами могут быть чисто познавательный интерес, стремление лучше подготовиться к самостоятельной профессиональной деятельности, чувство долга и ответственности или же стремление посредством учения выделиться среди однокурсников, занять престижное положение в коллективе, избежать нареканий со стороны преподавателей и родителей, желание заслужить похвалу, получить повышенную стипендию и т.п.

Подразделение мотивов на ведущие (доминантные) и ситуативные (мотивы-стимулы), внешние и внутренние позволяет с большой долей вероятности предполагать, что как для будущих учителей учение, так и для работающих учителей их деятельность протекают как цепь ситуаций, одни из которых выступают как целенаправленное притяжение. Цель деятельности и мотив здесь совпадают.

Другие ситуации воспринимаются как целенаправленное принуждение, когда цель и мотив не совпадают. К цели педагогической деятельности учитель в этом случае может относиться безразлично и даже негативно.

В ситуациях первого типа учителя работают с влечением, вдохновенно, а следовательно, и продуктивно. Во втором случае – тягостно, с неизбежным нервным напряжением и обычно не имеют хороших результатов. Но сложная деятельность, какой является педагогическая, обычно вызывается несколькими мотивами, различающимися по силе, личной и социальной значимости. Полимотивированность педагогической деятельности – явление обычное: учитель может хорошо работать ради достижения высоких результатов, но в то же время удовлетворять другие свои потребности (признание коллег, моральное и материальное поощрение и др.).

К социально-ценным мотивам педагогической деятельности относятся чувство профессионального и гражданского долга, ответственность за воспитание детей, честное и добросовестное выполнение профессиональных функций (профессиональная честь), увлеченность предметом и удовлетворение от общения с детьми; осознание высокой миссии учителя; любовь к детям и др.

10. Общие и специальные способности педагога.

Различают *общие и специальные способности.* Специальные способности – способности к определенным видам деятельности (математические, музыкальные и т.д.). Общие способности называются также общими интеллектуальными (умственными) способностями или просто интеллектом, и диагностируются с помощью интеллектуальных тестов.

Общие способности нельзя противопоставлять специальным, но и нельзя сводить к сумме специальных способностей. Считается, что высокий уровень развития специальных способностей невозможен при отсутствии высокого интеллекта.

- Наиболее спорным является вопрос о соотношении общих и творческих способностей. Творческие способности – способности, характеризующиеся самостоятельностью в постановке задач, выходом за пределы заданного, разнообразием и оригинальностью решений, высокой познавательной активностью.

Совокупность профессионально обусловленных требований к учителю определяется как профессиональная готовность к педагогической деятельности. В ее составе правомерно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а с другой – научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма.

Педагогическими способностями называют совокупность индивидуально-психологических особенностей личности учителя, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью. Отличие педагогических способностей от педагогических умений заключается в том, что педагогические способности – это особенности личности, а педагогические умения – это отдельные акты педагогической деятельности, осуществляемые человеком на высоком уровне.

Каждая способность имеет свою структуру, в ней различают *ведущие и вспомогательные свойства.*

Ведущими свойствами в педагогических способностях являются: педагогический такт; наблюдательность; любовь к детям; потребность в передаче знаний.

Педагогический такт – это соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся. Педагогический такт предполагает: уважение к школьнику и требовательность к нему; развитие самостоятельности учащихся во всех видах деятельности и твердое педагогическое руководство их работой; внимательность к психическому состоянию школьника и разумность и последовательность требований к нему и др.

Педагогическая наблюдательность – это способность учителя, проявляемая в умении подмечать существенные, характерные, даже малозаметные свойства учащихся.

Дидактические способности – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль.

Академические способности – способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т.д.).

Перцептивные способности – способность проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.

Речевые способности – способность ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.

Организаторские способности – это, во-первых, способность организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способность правильно организовать свою собственную работу.

Авторитарные способности – способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета.

Коммуникативные способности – способность к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные с педагогической точки зрения взаимоотношения, наличие педагогического такта.

Педагогическое воображение (или прогностические способности) – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося, связанного с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности; имеет особое значение для работы учителя.

В настоящее время концепция педагогических способностей, развиваемая ***Н.В. Кузьминой,*** представляет собой наиболее полную системную трактовку. В этой концепции все педагогические способности соотнесены с основными аспектами (сторонами) педагогической системы.

Система представляется как множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегральными свойствами и закономерностями.

Педагогическая система определяется как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных

целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.

Структурные компоненты – это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других (не педагогических) систем. В трактовке *Н.В. Кузьминой* педагогическая система включает пять структурных элементов: цели, содержание образования (учебная информация), средства педагогической коммуникации, учащиеся и педагоги. Кроме того, ученый рассматривает и функциональные компоненты.

Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся и тем самым обусловливающие движение, развитие, совершенствование педагогической системы и вследствие этого их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость. Выделяются пять основных функциональных компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский. Эти же элементы являются элементами индивидуальной педагогической деятельности.

В связи с этим в структуре педагогических способностей выделяются два ряда признаков:

1. Специфическая чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, в которой учащийся выступает в роли субъекта-объекта педагогического воздействия.

2. Специфическая чувствительность педагога к учащемуся как субъекту общения, познания и труда, поскольку главными средствами воспитания являются виды деятельности формирующейся личности (т.е. самого учащегося) и способы их организации в целях получения искомого конечного результата.

Первый уровень составляют *перцептивно-рефлексивные способности*, обращенные к объекту-субъекту педагогического воздействия, т.е. к учащемуся, в связи с самим собой (педагогом). Они обусловливают интенсивность формирования сенсорного фонда личности педагога. Второй уровень составляют *проектировочные педагогические способности*, обращенные к способам воздействия на объект-субъект учащегося, в целях формирования у него потребности в саморазвитии, самоутверждении, в гражданственном и профессиональном становлении.

Перцептивно-рефлексивные педагогические способности, в свою очередь, по мнению Н.В. Кузьминой, включают три вида чувствительности.

1. Чувство объекта.
2. Чувство меры или такта.
3. Чувство причастности.

Уровень сформированности перцептивно-рефлексивных педагогических способностей обеспечивает формирование педагогической интуиции, которая, в свою очередь, может быть как «хорошей», т.е. помогающей продуктивно решать педагогические задачи, так и «плохой», т.е. подсказывающей неверные решения.

Таким образом, перцептивно-рефлексивные педагогические способности «специализируются» на анализе взаимодействия между субъектом профессионально-педагогического творчества и учащимся, за которого он отвечает.

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Семинарские занятия

Тема 3.1. Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии

Основные понятия: психическое развитие, индивидуальное сознание, онтогенез, ведущая деятельность, действия, интеллект, предмет научной дисциплины, метод, методика, проблемная ситуация, теоретическое мышление, психологические знания, психодиагностика.

Вопросы для обсуждения:

1. Что является предметом возрастной и педагогической психологии?
2. Назовите основные задачи педагогической психологии.
3. В чем проявляется единство возрастной психологии и педагогической психологии в системе психологических знаний о ребенке?
4. Каковы основные сферы действия педагогической психологии и педагогики?
5. Назовите основные ветви педагогической психологии.
6. Дайте характеристику основным специальным методам педагогической психологии.
7. В чем специфика использования метода изучения «продуктовной деятельности» в педагогической психологии?
8. Назовите основные виды эксперимента в педагогической психологии и дайте их сравнительную характеристику.

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1. Дайте описание методов исследования, представленных ниже:

1. Организационные:
– сравнительный,
– лонгитюдный,
– комплексный.
2. Эмпирические:
– анализ продуктов деятельности,
– наблюдение (интроспекция, включенное, невключенное),

– эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный).
3. Психодиагностические:
– тестирование,
– опрос,
– беседа,
– интервью,
– анкетирование.

Задание 2. Составьте блок-схему учебного материала по теме «Методы педагогической психологии».

Задание 3. Разработайте схему стандартизированного наблюдения за ребенком (на выбор: наблюдение за проявлениями внимания, поведением в игре, проявлением комплекса оживления, эмоциональными состояниями ребенка любого возраста, проявлениями темперамента в условиях совместной деятельности и общения и др.)

2. Дайте анализ рисунков на тему «Моя семья», «Кого я больше всех люблю», «Моя группа».

3. Опишите содержание и ход эксперимента (по материалам исследований детской психики в отечественной и зарубежной психологии).

Задание 4. Разработайте анкету или вопросник для подростков, родителей и педагогов по выявлению особенностей межличностного взаимодействия в системах ребенок-ребенок, взрослый-ребенок, взрослый-взрослый.

Задание 5. Законспектируйте одну из статей по проблемам педагогической психологии из психологических, психолого-педагогических журналов («Псіхалогія», «Вопросы психологии», «Психологическая наука и образование», «Адукацыя і выхаванне», «Педагогика», «Мир психологии», «Психология и школа», «Журнал практического психолога» и др.) за 2016–2021 гг.

Задание 6. Составьте аннотацию на автореферат диссертации или на диссертацию по педагогической психологии (Можно использовать магистерские диссертации и дипломные работы). Насколько актуальная тема исследования? Какому разделу педагогической психологии

она посвящена? Каков объект и предмет исследования? Какие методы использовались? В чем новизна данной научной работы? Какова ее значимость (теоретическая, практическая)?

Тема 3.2. Факторы, закономерности и динамика психического развития

Основные понятия: развитие, психическое развитие, факторы психического развития, закономерности психического развития, возраст, социальная ситуация развития, ведущая деятельность, возрастные новообразования, кризис развития.

Вопросы для обсуждения:

1. Укажите факторы психического развития.
2. Охарактеризуйте понятие «социальная ситуация развития».
3. Назовите основные характеристики биогенетического направления. Укажите представителей данного направления.
4. Назовите основные характеристики социогенетического направления. Укажите представителей данного направления.
5. Перечислите движущие силы развития, согласно периодизации З. Фрейда, Ж. Пиаже, Э. Эриксона, Л. Выготского.
6. Дайте определение понятию «возрастной кризис». Перечислите возрастные кризисы.
7. Сравните определения «возрастной кризис» и «сензитивный период». Найдите общее и специфическое.
8. Как связаны между собой возрастные кризисы, новообразования личности и социальная ситуация развития?

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1. Заполните пробелы:

1. Социальная ситуация развития определяет целиком те … и тот … , следуя по которому ребенок приобретает новые … … .
2. Новообразования возраста – психологические образования, которые … развиваются и … проявляются на определенном … … под воздействием … …

3. Переход от одной возрастной стадии к другой совершается через … …

4. Развитие, по мнению сторонников биологизаторского подхода является … , определяется … особенностями и представляет собой … изменения.

5. По утверждению Ст. Холла каждый ребенок в своем развитии повторяет этапы развития … … .

6. В. Штерн утверждал, что развитие психики – это не просто проявление … свойств и не просто восприятие … воздействий, а результат … этих двух факторов.

7. Ведущая деятельность – деятельность, выполнение которой определяет возникновение и формирование основных … … человека.

8. Наследственность – информация об особенностях … и … .

9. Кризис возрастной – переход, который характеризуется … изменениями, … для нормального развития.

10. По утверждению Э. Эриксона, психосоциальные кризисы – это кризисы, вызванные … …, с которыми сталкивается человек на разных этапах своей жизни.

11. По мнению Л.С. Выготского, кризисы обусловлены именно … причинами, … … развития.

Задание 2. В возрастной психологии существует ряд авторов периодизаций психического развития личности: С. Холл, П.П. Блонский, З. Фрейд, Л. Кольберг, Э. Эриксон, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, Л.И. Божович. Укажите, какие критерии положены в основу каждой периодизации.

Например:

Автор	Критерии развития
Ж. Пиаже	Развитие когнитивных структур

Задание 3. Проанализируйте данные и сделайте вывод об относительной роли наследственности и среды в формировании каждого признака (роста, веса, интеллекта и экстраверсии).

- Для изучения относительной роли наследственности и среды в появлении индивидуальных различий был использован близнецовый

метод. При сравнении однояйцевых близнецов, воспитанных вместе, было установлено, что корреляция между их ростом равна 0,94, а у воспитанных врозь – 0,89. Что касается веса, то у первых близнецов корреляция равна 0,81, а у вторых – 0,37.

- Между интеллектом первых близнецов корреляция составляла 0,76, а вторых – 0,77, т.е. почти одинакова. Что касается экстраверсии, то у однояйцевых близнецов, воспитанных вместе, корреляция была равна 0,82, а у воспитанных врозь – 0,60.

Задание 4. Обсудите нижеследующие вопросы в микрогруппах.

1. Укажите основные результаты влияния микро- и макросреды на развитие психики ребенка.

2. Перечислите факторы, негативно влияющие на характеристики наследственности и врожденности ребенка.

3. Сравните основные постулаты биогенетического и социогенетического направления, объясняющие факторы и движущие силы развития психики человека.

4. Опишите основные характеристики периодизации Ж. Пиаже. Сформулируйте общие рекомендации родителям и учителям с учетом установленных Ж. Пиаже особенностей интеллектуального развития ребенка (выбор стадии развития интеллекта по усмотрению преподавателя).

5. Опишите основные характеристики кризисов (по Э. Эриксону), возникающих в подростковом, юношеском периодах. Сформулируйте общие рекомендации родителям и учителям с учетом установленных Э. Эриксоном особенностей психосоциального развития ребенка (выбор стадии развития по усмотрению преподавателя).

6. Укажите значение периодизации Л.С. Выготского для развития психологической науки.

7. Сравните теорию культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского и периодизацию психического развития Л.С. Выготского.

8. Укажите ведущую деятельность и основные новообразования каждого возрастного периода (согласно периодизации Д.Б. Эльконина).

Задание 5. Каким факторам развития придает первостепенное значение каждый ученый? Каково ваше мнение по поводу их высказываний?

1. З. Фрейд считал, что развитием личности человека движет сексуальный инстинкт и что через подавление его и формируется личность человека.

2. Джон Локк сравнивал ребенка с «чистой доской, на которой жизнь пишет свои узоры».

Задание 6. Прочитайте пословицы. Значение, каких факторов развития подчеркивается в этих пословицах? Оцените их.

1. Яблочко от яблони недалеко падает.
2. Умел дитя родить, умей научить.
3. Сын-то мой, а ум него свой.

Тема 3.3. Психическое развитие ребенка до поступления в школу

Основные понятия: кризис рождения, кризис 1 года, кризис 3 лет, кризис 7 лет, комплекс оживления, непосредственно-эмоциональное общение, предметно-манипулятивная деятельность, сюжетно-ролевая игра, автономная речь, наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление, соподчинение мотивов, психологическая готовность к школе.

Вопросы для обсуждения:

1. Назовите кризисные периоды младенческого возраста и охарактеризуйте особенности их проявления.
2. Охарактеризуйте особенности психического развития в раннем детстве.
3. Раскройте влияние действия с предметами на развитие памяти и мышления ребенка.
4. Изучите отношение ребенка к себе в период кризиса трех лет; проявления чувства гордости за собственные достижения у детей трех лет.
5. Опишите основные новообразования, связанные с мотивационной сферой дошкольника. Приведите примеры.
6. Раскройте изменения потребности ребенка в общении на протяжении дошкольного детства и докажите влияние общения на развитие личности ребенка.

7. Укажите основные направления в развитии детской речи: а) как происходит практическое овладение речью; б) как изменяются функции речи.

8. Охарактеризуйте основные особенности разных видов памяти в дошкольном возрасте. С чем связана перестройка памяти?

9. Изобразите схематически перечень основных показателей, определяющих готовность ребенка к школе.

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1. Заполните пробелы:

1. Ведущим видом деятельности в младенческом возрасте является … , в раннем детстве – …, в дошкольном возрасте – … .

2. … … – одно из новообразований младенческого возраста, появляющееся к концу младенчества и характеризующееся эмоциональностью, ситуативностью, своей «детской» логикой, которую могут понять только близкие люди.

3. … … представляет собой внутренние изменения ребенка при относительно незначительных внешних изменениях и социальных взаимоотношений ребенка и окружающих людей.

4. По мнению Д.Б. Эльконина, основными новообразованиями раннего детства выступают … и … .

5. Причины кризиса трех лет кроются в столкновении потребности действовать самому и потребности соответствовать требованиям взрослого, противоречие между … и … .

6. Кризис семи лет – это период рождения … … ребенка.

7. Кризис семи лет связан с появлением нового системного новообразования … … , которая выражает новый уровень самосознания и рефлексии.

Задание 2. Дайте характеристику каждому из компонентов, заполните таблицу 1.

Таблица 1

Компоненты психологической готовности к школе	Характеристика компонентов
Личностная	
Интеллектуальная	
Социально-психологическая	

Задание 3. Решите психологические задачи.

- Мама Вани (6 лет) считает, что если ее сын имеет необходимый запас знаний, умений и навыков для обучения в школе. Он подготовлен интеллектуально, физически и т.д. Но в беседе с сыном мама узнала, что у него нет желания идти в школу. С чем связано такое рассогласование? Какие трудности могут возникнуть на начальном этапе обучения в школе?

- Разговор двух мам. Одна из них с тревогой говорит: «Я слышала, что к 6 годам у ребенка пробуждается интерес к учению. Некоторые дети уже с 5 лет читают. Я все жду, жду, а у моего Васи ни интереса, ни желания учиться не появилось, хотя ему скоро идти в школу». Какой фактор, влияющий на психическое развитие ребенка, не был использован мамой?

Задание 4. Среди основных параметров, важных для понимания особенностей психического развития человека на определенной возрастной стадии, выделяют задачи возраста, под которыми понимают те общие требования к человеку на данной возрастной стадии, которые обусловлены как внешней средой, так и внутренними потребностями самого человека. Заполните таблицу 2.

Таблица 2

Название возрастной стадии	Задачи возраста
Младенчество	
Раннее детство	
Дошкольный возраст	

Задание 5. Проанализируйте нижеприведенные высказывания детей и укажите возможные причины, побудившие ребенка к таким выводам:

1. «В школе двойки будут ставить».
2. «Играть будет некогда».
3. «Играть будет некогда».
4. «В школе программа трудная».

Задание 6. Обсудите нижеследующие вопросы в микрогруппах.

1. Охарактеризуйте основные психологические новообразования к концу первого года жизни.

2. Подберите методы для диагностики новообразований у детей младенческого возраста.

3. Раскройте роль взрослого в овладении ребенком предметной деятельностью. Как ребенок овладевает этой ведущей деятельностью?

4. Охарактеризуйте особенности появления и проявления кризиса трех лет. Дайте психологический анализ кризиса трех лет, предложенный Л.С. Выготским.

5. Раскройте особенности психических процессов в дошкольном возрасте.

6. Составьте карту психологической готовности к обучению в школе.

7. Предложите тематику круглых столов по актуальным проблемам детской психологии.

8. Подготовьте аннотацию на заинтересовавшую Вас статью из журналов («Вопросы психологии», «Психология» и др.) по вопросам психического развития в дошкольном возрасте.

9. Раскройте специфику понятия «психологическая готовность к обучению в школе», какие компоненты составляют структуру готовности?

Тема 3.4. Психическое развитие в младшем школьном возрасте

Основные понятия: учение, учебная деятельность, адаптация, произвольность познавательных процессов, рефлексия, самоконтроль, внутренний план действия.

Вопросы для обсуждения:

1. Раскройте специфику понятия «психологическая готовность к обучению в школе», какие компоненты составляют структуру готовности?

2. Проанализируйте особенности психологической адаптации младших школьников к обучению в школе.

3. Какова психологическая сущность кризиса 7 лет? Перечислите симптомы данного кризиса.

4. Чем характеризуется социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте?

5. Какова структура и психологические особенности ведущего вида деятельности в младшем школьном возрасте?

6. Как происходит развитие познавательных процессов в младшем школьном возрасте?

7. Какие основные психологические новообразования в младшем школьном возрасте связаны с развитием психических процессов?

8. Какое влияние оказывают индивидуальные различия в развитии мотивационной сферы на учебную деятельность младшего школьника?

9. Дайте психологическую характеристику развитию личности в младшем школьном возрасте.

10. В чем заключается специфика общения младших школьников?

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1. Заполните пробелы.

1. Рефлексия – способность к … содержания своих действий и их оснований.

2. Учебная деятельность – … деятельность в младшем школьном возрасте, в процессе которой человек приобретает новые … , …. и … или изменяет старые.

3. Действие … – указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу.

4. Мотив достижения … – потребность человека добиваться успехов в различных видах деятельности, особенно в ситуации соревнования с другими людьми.

Задание 2. Заполните таблицу 3.

В исследовании Г.М. Чуткиной выявлено 3 уровня адаптации детей к школе. Дайте краткую характеристику каждому из них в соответствии с предложенным планом.

Таблица 3

Характеристика	Высокий уровень адаптации	Средний уровень адаптации	Высокий уровень адаптации
Отношение к школе			
Учебная мотивация			
Выполнение учебной задачи			
Действия контроля и самоконтроля			
Действия оценки и самооценки			
Взаимоотношения с одноклассниками			

Задание 3. Решите психологические задачи.

1. На уроках в первом классе нередко можно слышать, как ученики докладывают учителю: «А Ира не те примеры решила, ей Валя не так показала» или «Вера совсем не решила» и т.п. Другие, увидев у товарища неверное решение, громко восклицают: «А у него ошибка!» – или среди тишины класса встают и взволнованно указывают: «А Володя три примера пропустил».

Вопросы:

- Чем можно объяснить такие поступки первоклассников?
- Как должен поступать учитель в таких случаях, чтобы его действия эффективно влияли на развитие личности ребенка и его взаимоотношения с одноклассниками?

2. Папа задал сыну-первокласснику такую задачу: «Коля старше Сережи, а Сережа старше Васи. Кто из мальчиков самый младший?» Юра несколько раз повторял задачу и никак не мог ее решить. Тогда он взял три спички, отломил от двух из них по куску разной величины и с помощью этих спичек правильно и быстро решил задачу.

Вопросы:

- Почему для решения этой задачи Юре понадобились спички?
- О каких особенностях умственных действий ребенка этот пример?

3. Учительница третьего класса стала замечать, что Мила К. смирилась со своими отметками. Учение мало интересовало ее. Больше увлекала общественная деятельность – Мила была отличным санитаром. И вот однажды в ее тетрадке под ее работой, которую больше чем на четверку оценить было нельзя, появилась запись: «Третья строка написана прекрасно. Лучше, чем у всех. Попробуй-ка делать также всю работу».

Мила хвасталась, показывала тетрадь подружкам. Радостная, прибегала к бабушке, заставляла маму просиживать рядом, чтобы и другие строчки вышли такими же, как третья.

Вопросы:

- Почему учение мало интересовало Милу?
- Как вы думаете, можно ли развить у девочки интерес к учению?
- Как это сделать?

4. Мама очень хотела помочь сыну Пете (6 лет 8 мес.) выполнять домашние здания. Но, к удивлению мамы, никакие ее советы сын не принимает, говоря, что надо делать так, как велела учительница.

Почему сложилась такая ситуация?

5. Мама всегда встречала сына Колю, ученика 1 класса, с радостью, расспрашивая, что было интересного в школе. Вчера сын назвал пение, а сегодня – физкультуру.

Дайте психологический анализ мотивации учения Коли.

Задание 4. Обсудите нижеследующие вопросы в микрогруппах.

1. Ребенку можно сказать: а) «Зная тебя, я был уверен, что ты все сделаешь хорошо»; б) «Зная тебя и твои способности, я думаю, ты смог бы сделать это лучше». Какое обращение предпочтительнее? Дайте психологическое обоснование предложенным высказываниям.

2. Бывает, что ученики не всегда понимают объясняемый учебный материал. По каким внешним проявлениям учащихся педагог может судить об этих затруднениях?

3. Нередко в 1 класс приходит ребенок, который и читает хорошо, и считает, и еще что-то освоил – и поначалу кажется, что ему нечего делать в школе. А к 5 классу его успеваемость снижается. Каковы возможные причины этого явления?

Задание 5. Проанализируйте предложенные ситуации, и сформулируйте рекомендации педагогу и родителям ребенка:

А) «Во время урока математики Катя играла с лазерной указкой: она направляла луч света на лица одноклассников, на доску. Учительница отобрала у девочки игрушку. Ученица попросила вернуть указку, говоря, что это даже не ее указка, а подружки, но педагог не стала возвращать отобранную вещь. Тогда Катя громко при всех выкрикнула: «Ну, тогда завтра чтоб десять тысяч рублей были»!».

Б) «Петя, ученик 2-го класса, отказывается выполнять какие-либо задания во время проведения контрольной работы. Он встает, ходит по классу и стирает с доски записи учителя (задания контрольной работы)».

В) «Ребенок 7 лет грубит родителям, употребляет нецензурные выражения, стены своей комнаты исписывает бранными словами».

Г) «Ребенку 10 лет. В течение 45 минут урока математики он каждые 5–7 минут получает замечание учителя, на которое отзывается бранью и криками. В кабинет директора идти отказывается».

Д) «Ребенок 7 лет заявляет маме в игрушечном магазине: «Ты, кажется, говорила, что меня любишь? Тогда быстро покупай мне новый пистолет».

Задание 6.

1. Составьте психологический портрет младшего школьника.
2. На основе анализа психолого-педагогической литературы опишите проблемы, возникающие в первые дни пребывания ребенка в школе.
3. Изобразите схематически перечень основных показателей, определяющих готовность ребенка к школе.
4. Разработайте тематику консультаций для родителей первоклассников. Подберите научно-популярную литературу по этой проблеме.

Тема 3.5. Психическое развитие в подростковом возрасте

Основные понятия: чувство взрослости, интимно-личностное общение, самооценка, подростковая субкультура, акцентуации характера, девиантное поведение.

Вопросы для обсуждения:

1. Укажите возрастные границы подросткового периода.
2. Охарактеризуйте противоречие социальной ситуации развития в подростковом возрасте.
3. Опишите основные новообразования в подростковый период.
4. Дайте общую характеристику анатомо-физиологической перестройки организма подростка.
5. Сравните ведущую деятельность младшего школьника и подростка. Найдите общее и специфическое.
6. Укажите специфику развития познавательных процессов в подростковый период.
7. Дайте определение понятию «подростковый максимализм». Приведите примеры.

8. Укажите противоречия, с которыми связан переход к взрослой жизни подростка.

9. Охарактеризуйте протестные реакции и хобби-реакции подростка.

10. Почему подростковый возраст называют переходным и кризисным?

11. В чем состоят основные проблемы подросткового возраста?

12. Каковы причины конфликтов подростков с окружающими?

13. В чем проявляется потребность «быть личностью» в подростковом возрасте?

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1. В общении подростков со взрослыми часто наблюдается реакция эмансипации. Выделяют три вида эмансипации подростков от взрослых. Опишите виды эмансипации и характеристики каждого вида в таблице 4.

Таблица 4

Виды эмансипации подростков	Характеристика разновидностей эмансипации подростков от взрослых

Задание 2. Заполните пробелы:

1. Маргинальность – это характеристика социальной ситуации развития подростка, которая отражает его ……. положение между двумя мирами: миром …… и миром …….. .

2. Термин «пубертат» означает достижение ……. зрелости.

3. Чувство взрослости проявляется в стремлении подростка к …….. в отношениях со взрослыми, стремлении быть ……. .

4. Важнейшим новообразованием в подростковом возрасте является формирование …….. личности.

5. Основные группы интересов подростка Л.С. Выготский называл доминантами. ……. доминанта отражает интерес подростка к собственной личности. Стремление подростка к риску, приключениям, героизму – это доминанта …… .

6. Реакция ……. отражает стремление подростков к объединению в группы.

Задание 3. Решите психологические задачи.

1. Дима (13 лет) находился среди товарищей, с которыми вел оживленный разговор. Учительница, зная Диму как примерного ученика, сделала ему замечание по поводу данного ему поручения, которое он не выполнил. Дима ответил нетактично в адрес учительницы. *С чем связана такая нетипичная реакция подростка?*

2. О каких специфических формах поведения подростка идет речь в приведенных ниже примерах.

а) «Мы подошли. Ребята насторожились. Все они были примерно тех же лет, что и я, кроме одного рослого, крепкого, заметного своей силой и властью парня….

– Этого еще зачем привел? – недовольно спросил он.

– Он свой, – стал оправдываться Федька. – Он у нас живет.

– Играть будешь?» – спросил меня Вадик.

б) «Мама, ну сколько вы меня еще будете на коротком поводке держать!? В сотый раз Вера пыталась объяснить родителям, что сейчас время иное, что молодежь не приемлет насилия над личностью…»

в) «Саша, подойдя к своей компании, увидел, что ребята курят.

Удивившись, он отошел в сторону. Пашка, которого считали «авторитетом», протягивает Саше сигарету. Тот отказывается. «Ты че, маленький что ли?! На, попробуй!» Чуть подумав, Саша берет сигарету….»

г) «…Миша (13 лет) занимается в секции по дзюдо. Больших успехов в обучении у него не наблюдается. Мальчика трудно заставить сделать домашнее задание, он крайне неответственен, часто забывает тетради. Однако занятия в секции никогда не пропускает, заранее подготавливает форму, делает зарядку по утрам, как советует инструктор…»

3. Порой подросток не знает причин своего поведения.

- Тебе неинтересно? – Нет, интересно.

- Что, тебе учитель не нравится? – Нет, нравится.

- Почему ты не слушаешь? – Нет, слушаю.

- А почему учитель говорит, что не слушаешь? – Смущенно: «слушаю, но отвлекаюсь…». *С чем связано такое проявление внимания подростков?*

Задание 4. Обсудите нижеследующие вопросы в микрогруппах.

1. Назовите причины неспособности учителя установить доверительные отношения с учениками подросткового возраста.

2. Опишите характеристики понятия «маргинальность».

3. В чем особенности социальной ситуации развития в подростковом возрасте?

4. Как влияет процесс полового созревания на познавательное и личностное развитие подростков?

5. Охарактеризуйте особенности развития личности в подростковом возрасте.

6. Для чего учителю необходимо знать особенности акцентуаций характера подростков?

7. Обозначьте связь между развитием личности подростка и характером его общения со сверстниками и взрослыми.

8. Раскройте специфику интимно-личностного общения в подростковом возрасте.

9. Назовите причины конфликтов подростков со сверстниками. Есть ли в них половые различия?

10. Каковы основные достижения познавательного развития подростков?

11. Охарактеризуйте динамику самооценки в подростковом возрасте.

12. Раскройте специфику подросткового кризиса.

13. Назовите фамилии отечественных и зарубежных психологов, занимавшихся изучением психологии подростков.

Задание 5.

1. Составьте банк конфликтных ситуаций в системе «подросток-родители», «подросток-учителя».

2. Составьте блок-схему по теме «Психическое развитие в подростковом возрасте» и прокомментируйте ее.

3. Как можно объяснить с психологической точки зрения:

а) различные эксперименты подростка с внешностью – необычная одежда, прическа, немыслимый макияж и пирсинг и т.д.

б) развязность в поведении, нарушение дисциплины.

4. Взрослые стремятся поразить воображение подростка как можно более отталкивающими примерами из жизни людей, которые де-

градировали под влиянием алкоголя и наркотиков: физиологические последствия, будущие болезни, преждевременная смерть и др. *Допустима ли такая тактика поведения взрослых?*

Задание 6. Содержание профориентационной работы и выбора профессии иногда схематически изображается в виде «Треугольника профориентации» (по К.К. Платонову), вершины которого – «Профессии, их требования», «Рынок возможного труда», «Способности личности». Ответьте на следующие вопросы:

- Какая существует связь между сторонами «треугольника»?
- Какие формы и методы работы подразумеваются на стыке этих сторон?

Тема 3.6. Психическое развитие в ранней юности

Основные понятия: учебно-профессиональная деятельность, мировоззрение, самосознание, профессиональные интересы, профессиональное самоопределение, жизненные планы.

Вопросы для обсуждения:

1. Укажите возрастные границы юношеского периода.
2. Охарактеризуйте противоречие социальной ситуации развития в юношеском возрасте.
3. Опишите основные новообразования в период ранней юности.
4. Дайте общую характеристику профессиональных интересов старшеклассника.
5. Сравните ведущую деятельность младшего и старшего школьника. Найдите общее и специфическое.
6. Укажите специфику развития познавательных процессов в юношеский период.
7. Дайте определение понятию «юношеская субкультура». Приведите примеры юношеской субкультуры.
8. Укажите противоречия, с которыми связан переход к взрослой жизни старшеклассника.
9. Охарактеризуйте признаки неадекватной идентичности (по Э. Эриксону).

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1. Заполните пробелы:

1. Юность – напряженный период формирования … сознания, выработки …….. и идеалов, устойчивого ………… ……… качеств личности.

2. Юность отличается от других возрастных периодов прежде всего ……. активностью.

3. Юношеский возраст, по Э. Эриксону, строится вокруг кризиса …….. состоящего из серии ………. выборов, идентификаций и самоопределений.

4. В старшем школьном возрасте потребность в общении выполняет следующие функции: формирует, коммуникативные качества, ………, товарищескую взаимопомощь, эмоциональную устойчивость.

5. Во взаимоотношении со взрослыми старшеклассники стремятся к …..…. (эмансипации) от родителей и ……….. по отношению к культуре взрослых.

Задание 2. В книге Л. Коула и Дж. Холла «Психология юности» перечислены проблемы, которые должно решить юношество, прежде чем попадет в «рай взрослого бытия». Речь идет о следующих девяти проблемах:

1. общая эмоциональная зрелость;
2. пробуждение гетеросексуального интереса;
3. общая социальная зрелость;
4. эмансипация от родительского дома;
5. интеллектуальная зрелость;
6. выбор профессии;
7. навыки обращения со свободным временем;
8. построение психологии жизни, основанной на поведении, базирующемся на совести и сознании долга;
9. идентификация «Я» (перцепция «Я»).

Вспомните и напишите, какие проблемы были основными для вас и ваших друзей в период ранней юности, как эти проблемы решались и с какими трудностями при их решении вы встречались.

Задание 3. Составьте сравнительную характеристику отношения дошкольников, младших школьников, подростков и юношей к дружбе и любви (таблица 5).

Таблица 5

Дошкольники	Младшие школьники	Подростки	Юноши

Задание 4. Внутренняя позиция школьника по отношению к учению во многом определяется мотивами учения, которые с возрастом существенно меняются. Ниже перечислены основные мотивы, встречающиеся у школьников:

1. Желание получить отметку, одобрение учителя.
2. Стремление к успеху, самоутверждению.
3. Желание быть настоящим школьником.
4. Практическое значение предмета, возможность овладеть полезными умениями и навыками.
5. Общественное значение предмета, его роль в жизни страны.
6. Интерес к самому учению, к знаниям («Учусь, потому, что интересно учиться»).
7. Желание получить образование для будущей профессиональной деятельности.
8. Стремление завоевать престиж у сверстников.

Определите, какие из мотивов характерны для младших школьников, какие для подростков и какие для страшеклассников (свой ответ обоснуйте).

Задание 4. Обсудите нижеследующие вопросы в микрогруппах.

1. Дайте характеристику социальной ситуации развития в юности. Почему основой социальной ситуации развития в юности является необходимость самоопределения?
2. Почему устремленность в будущее, готовность и стремление к профессиональному самоопределению можно считать психологическим критерием вхождения в юность?
3. Назовите типичные варианты индивидуального развития в юности и дайте им характеристику.
4. Назовите ведущую деятельность юношеского возраста. Каким образом ведущая деятельность связана с жизненными перспективами в юности?
5. Покажите особенности общения со сверстниками и взрослыми в юности. С чем связана высокая чувствительность к внешним оцен-

кам особенностей своего тела и внешности в старшем подростковом возрасте и юности?

6. Дайте определение понятию дружбы. Сравните содержание дружбы в детстве, подростковом возрасте, в юности. Какие критерии являются главными в выборе друга в юности?

7. Что такое юношеский максимализм? Как он связан с развитием Я-концепции и завышенной самооценкой в юности?

8. Покажите особенности интеллектуального развития в юности (мышление, внимание, память, речь и др.). Как связано развитие интеллекта с проблемой профессионального и личностного самоопределения?

9. Почему поиск своего Я, формирование нравственности, духовности, мировоззрения можно считать основными компонентами личностного самоопределения?

10. Назовите содержание и основные причины кризиса юношеского возраста.

11. Назовите основные новообразования юношеского возраста.

Задание 5. Решите психологические задачи.

1. Проанализируйте каждый отрывок с целью выделения особенностей и закономерностей развития в юношеском возрасте. О каком новообразовании юношеского возраста идет речь в данном примере?

а) «Несмотря на то, что наши рассуждения для постороннего слушателя могли показаться совершенной бессмыслицею – так они были неясны и односторонни, – для нас они имели высокое значение. Души наши так хорошо были настроены на один лад, что малейшее прикосновение к какой-нибудь струне одного находило отголосок в другом. Мы находили удовольствие именно в этом соответственном звучании различных струн, которые мы затрагивали в разговоре. Нам казалось, что недостает слов и времени, чтобы выразить друг другу все те мысли, которые просились наружу».

б) «Я собрался зайти к старику Спенсеру, моему учителю истории, попрощаться перед отъездом...

– Значит, ты уходишь от нас?

– Да, сэр, похоже на то.

– Что же тебе сказал доктор Термер?

– Ну... всякое. Что жизнь – это честная игра. И что надо играть по правилам.

Он хорошо говорил. Все насчет того же...

– Как же твои родители отнесутся к этому?

– Как сказать... Рассердятся, наверно, – говорю. – Ведь я уже в четвертой школе учусь.

– Эх! – говорю. Это у меня привычка говорить «Эх!», отчасти потому, что у меня не хватает слов, а отчасти, что я иногда веду себя не по возрасту. Мне тогда было шестнадцать, а теперь мне уже семнадцать, но иногда я держусь так, будто мне лет тринадцать. Ужасно нелепо выходит.

Так про меня все и говорят, особенно отец. Люди всегда думают, что они тебя насквозь видят. Мне-то наплевать, хотя тоска берет, когда тебя поучают – веди себя как взрослый. Иногда я себя веду так, будто я куда старше своих лет, но этого-то люди не замечают. Вообще ни черта они не замечают».

в) «Надо воспитывать в себе Человека с большой буквы. Это трудно. Но это необходимо. Эти мысли терзают меня сейчас. Мне трудно все это изложить в письме, но со мной происходит какая-то катастрофа, в результате которой я становлюсь опытней и глубже всматриваюсь в жизнь, постигаю то, что раньше не знал. У меня сейчас много сомнений, неясностей, и все это требует ответа».

г) «По-моему, я мало чем отличаюсь от других. Учусь, хожу в школу. Люблю читать хорошие книги, смотреть телевизор, слушать музыку. Только на все это времени почти не остается: в школу, со школы, уроки, вечером занятия. Часто не хватает усидчивости, силы воли, терпения. На данный момент самое большое желание – сдать выпускные экзамены и поступить на архитектуру... А вообще хочется идти вперед. Постоянно куда-то спешить и никогда не быть равнодушной. Спешить жить».

2. Если в младших классах перед учителем стояла задача «Учиться, учиться», то, как должна формулироваться задача в старших классах?

3. В эксперименте старшеклассникам было предложено прочитать текст с незнакомыми словами. Затем их спросили, все ли понятно. Почти никто не пытался прояснить непонятное.

4. Подростки в оценке учителя ставят на первое место его личностные качества (эмоциональный отклик, умение понять), на второе – профессиональную компетентность, уровень знаний и качество преподавания, а на третье – умение справедливо распоряжаться властью.

5. Родители часто наблюдают, что их пятнадцатилетние дети заняты нескончаемыми бесплодными разговорами, пытаются рассуждать о вещах, которые в их возрасте и с их знаниями понять трудно. Родителей это коробит, они считают, что лучше бы уделяли больше времени учебе. С чем связано такое поведение юношей? Как реагировать на философствование в юности?

Задание 6. Не все старшие школьники правильно выбирают профессию, многие допускают ошибки. Вот некоторые из причин этих ошибок:

– Предрассудки в оценке «престижности» профессии. Некоторые важные профессии, занятия считаются «недостойными», «неприличными».

– Устаревшие представления о характере труда в сфере материального производства.

– Увлечение только внешней или какой-нибудь частной стороной профессии (например, в профессии геолога учащихся чаще всего привлекает возможность путешествовать, в профессии артиста – легкость, с какой он создает на сцене или в кино сложный образ, популярность, слава).

– Неумение разобраться в своих способностях и мотивах, «применить» ее к себе.

– Незнание основных действий и их порядка при решении задачи о выборе профессии.

Как устранить эти причины или их появление? Какие рекомендации вы дадите ученику, чтобы он правильно выбрал профессию?

Тема 3.7. Психологические основы обучения

Основные понятия: обучение, развитие, зона актуального развития, зона ближайшего развития, научение, виды научения.

Вопросы для обсуждения:

1. Назовите основные характеристики обучения.
2. Назовите виды научения. Что такое оперантное научение?
3. В чем состоит принцип обратной связи в программированном обучении?
4. Что такое проблемная ситуация в проблемном обучении?
5. Какой вид мышления преобладает в развивающем обучении?

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1. Концепция поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

а) Заполните пропуски в следующих высказываниях:

П.Я. Гальперин считал, что в составе всякого действия выделяются две части: …. и …., причем психологически ведущей является … .

Существуют три типа ООД. Первый тип – … ООД. Характеризуется тем, что обучаемому показывается образец выполнения действия и его конечный …. Это обучение по принципу «Делай, … .». Действие не имеет …, поэтому плохо переносится в новые условия.

ООД второго типа называется … для … … . К предшествующей ориентировке добавляется тщательная … о правильности выполнения действия. Действия считаются устойчивыми. Однако в них нет разделения … и закономерного.

ООД третьего типа – … . Осуществляется планомерное обучение анализу новых заданий, и выделению опорных точек, условий правильного выполнения действий. Результаты обучения являются … .

б) Расположите в направлении от простого к сложному психологические уровни выполнения действия:

- действие в плане громкой речи (без материальных предметов);
- внешняя речь «про себя»;
- материальное действие с материальными предметами;
- внутренняя речь;
- прослеживание чужого действия в поле восприятия.

Задание 2. Концепция развивающего обучения В.В. Давыдова.

а) Заполните пропуски в следующих высказываниях:

Концепция развивающего обучения В.В. Давыдова основывается на идее о том, что у ребенка необходимо формировать ... тип мышления.

… мышление в первую очередь предусматривает развитие планирования, анализа и ... . Совместно с Д.Б. Элькониным В.В. Давыдов выдвинул следующие положения развивающего обучения:

1. Содержанием учебной деятельности учащихся начальной школы являются … понятия, которые создают … принцип решения задач.

2. Усвоение … понятий имеет следующую динамику: … условий их формирования; уяснение… принципа, применение его к …случаям.

3. … знания составляют основу …и влияют на выполнение деятельности.

б) В списке действий по решению задач, обеспечивающих построение содержательных обобщений, исключите лишние:

– постановка проблемы, разрешение которой требует овладения новым понятием;

– преобразование ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы предметов или понятий;

– моделирование выделенного отношения в графической и знаковой форме;

– сравнение и обозначение словом внешне одинаковых общих свойств предметов;

– ориентировка в системе уже имеющихся знаний о предметах и явлениях действительности;

– раскрытие свойств всеобщего отношения и их частных проявлений;

– контроль за выполнением предыдущих действий;

– оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Задание 3. Используя дидактические материалы по предмету, который вы будете преподавать (русский язык и литература, иностранный язык), приведите примеры упражнений (составьте задания) для учащихся, которые относятся:

- к традиционному обучению,
- проблемному обучению,
- развивающему обучению (используйте одну из современных авторских концепций);
- программированному обучению: а) линейная форма, б) разветвленная форма, в) смешанная;
- интерактивному обучению.

Тема 3.8. Психологическая характеристика учения

Основные понятия: учение, учебная деятельность, мотивация учения, факторы эффективного учения, обучаемость.

Вопросы для обсуждения:

1. Что такое учение?
2. Перечислите структурные компоненты учебной деятельности.

3. Назовите виды учебных мотивов.

4. Какими характеристиками обладает учебная задача?

5. Перечислите известные вам учебные действия.

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1. Из данных понятий выберите нужное и постройте логические ряды: а и б.

Обучаемость, способ, оценка, мотив, навык, результат, учебное действие, знания, запоминание, понимание, оценивание, самооценка, самоконтроль, учебная задача, умения, инициатива, цель, оценка, контроль.

а) Структура деятельности: мотив

б) Структура учебной деятельности: мотив

Задание 2. Проанализируйте мотивы учения по их значимости для школьников разных возрастов:

Самоопределение, познавательные, узкопрактические, саморазвитие, общение со взрослыми, общение со сверстниками, самоутверждение, избегание неприятностей.

Задание 3. Чтобы учебная деятельность была успешной, приводила к научению, она должна быть хорошо мотивированной. Различают внешнюю и внутреннюю мотивации учения. Примером первого вида может быть желание получить высокую оценку на экзаменах, примером второго – интерес к приобретаемым знаниям.

Приведите несколько примеров того и другого вида мотивов.

Покажите психологические различия между этими видами мотивов.

Тема 3.9. Психологическая характеристика воспитания и самовоспитания

Основные понятия: воспитание, самовоспитание, закономерности развития личности, самовоспитание.

Вопросы для обсуждения:

1. В чем заключается психологическая сущность воспитания?

2. Назовите закономерности развития личности.

3. Какими психологическими особенностями обладает коллектив относительно воспитания ученика?

4. Что такое самовоспитание?

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1. В одном социологическом исследовании воспитателям было предложено символически изобразить процесс воспитания. Типичный рисунок был такой: человек поливает цветы.

В чем, по вашему мнению, недостаток такого взгляда на воспитание?

Задание 2. Приведены примеры способов психологического воздействия.

1) Учительница вызвала Бориса Крапивченко. Ученик медленно поднялся и спокойно сказал:

– Не знаю. Я тогда в школе не был.

– Садись. Двойка, – также спокойно произнесла учительница. Куда и делось спокойствие Бориса:

– За что двойка? Я же говорю в школе не был. Поэтому и не выучил.

На это учительница ответила:

– Разве когда ученик пропускает уроки, то это дает право не готовить домашнее задание?

Борис не успокоился:

– Никто не ставит двойки. Только Вы.

2) Один из способов выражения эмпатии психотерапевтом заключается в реакции на слова пациента в виде понимающего перефразирования его высказывания.

3) Классный руководитель VI класса, разговаривая со своим отстающим учеником, спросил его:

– Почему ты плохо учишься? Ты выполняешь домашние задания?

– Выполняю, – ответил ученик.

– А чего же ты по алгебре получил двойку? – снова спросил классный руководитель.

– Не решил задачу.

– Почему?

– Ученик молчал.

– Ты хочешь учиться?

– Хочу.

– Обещаешь исправить двойку?

– Обещаю.

На этом беседа закончилась. Классный руководитель поверил ученику и поэтому не принял никаких мер.

Укажите, какой из трех способов воздействия ближе к тому или иному из трех подходов (императивному, манипулятивному, диалогическому)?

Задание 3. А.С. Макаренко, работая в детской колонии, часто пользовался таким приемом: провинившегося в чем-либо ученика вызывал к себе не сразу после того, как был совершен поступок, а вечером или завтра. «Я пишу ему записку с просьбой прийти обязательно вечером, обязательно в 11 часов, – говорил он в одном своем докладе. – Я даже ничего особенного не буду ему говорить, но до 11 часов вечера он будет ходить в ожидании моего разговора...». Это всегда давало ощутимый результат: необходимость в выговоре в беседе обычно отпадала. «Мне ничего уже не нужно с ним делать. Я ему только скажу: «Хорошо, иди». И у этого мальчика или девочки будет происходить обязательно какой-то внутренний процесс».

О каком внутреннем процессе говорит А.С. Макаренко? Какой психологический механизм лежит внутри этого процесса?

Тема 3.10. Психология педагогической деятельности и личности учителя

Основные понятия: педагогическая деятельность, педагогическая направленность; структура педагогической деятельности, индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Вопросы для обсуждения:

1. Дайте определение педагогической деятельности.
2. Что такое индивидуальный стиль деятельности педагога? Каковы его основные характеристики?
3. Дайте сравнительную характеристику понятий «оценка» и «отметка».

4. Какие виды педагогических способностей вы знаете?

5. Перечислите профессионально значимые качества педагога.

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1. Педагогическая деятельность как сложная динамическая система имеет свою структуру. В ее состав входят многочисленные компоненты. Раскройте каждый из предложенных компонентов.

Таблица 6

Компоненты педагогической деятельности	Характеристика компонентов педагогической деятельности
Конструктивный	
Организаторский	
Коммуникативный	
Гностический	

Задание 2. Согласно Н.В. Кузьминой, специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность. Различают пять уровней продуктивности. Дайте характеристику каждому из них, заполнив следующую таблицу 7.

Таблица 7

Уровни продуктивности педагогической деятельности	Основные характеристики уровней педагогической деятельности
Непродуктивный	
Среднепродуктивный	
Продуктивный	
Высокопродуктивный	

Задание 3. О каком стиле педагогической деятельности идет речь в следующих описаниях.

а) Учитель жестко регламентирует деятельность учащихся. При этом он использует следующие средства управления: приказ, указание, инструкция, выговор запрет. Даже похвала звучит как команда или оскорбление («Хорошо сделал. Не ожидал такого! Неужели сам делал!?»).

Учитель часто высмеивает учеников за допущенные ошибки. Характерно, что в отсутствии учителя работа либо замедляется, либо прекращается. Ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, а не как равноправный партнер. Учитель единолично принимает решения, жестко контролирует предъявляемые им требо-

вания, не учитывает мнения учащихся, не обосновывает свои действия перед ними.

б) Учитель опирается на мнения учеников, привлекает их к принятию решений, поощряет самостоятельность суждений. Методами воздействия являются побуждение к действию, совет, просьба. Ученик рассматривается как равноправный партнер в общении. Используется также самоуправление учащихся.

г) Учитель формально относится ко всему происходящему в классе, ни во что не вмешивается, самоустраняется от ответственности, уступает. Организацию и контроль деятельности учащихся осуществляет без системы, проявляет нерешительность.

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Контрольные материалы текущей и итоговой проверки

Вопросы к экзамену по дисциплине «Психология» (раздел 3 «Возрастная и педагогическая психология»)

1. Предмет возрастной и педагогической психологии и основные этапы ее развития.
2. Задачи и структура возрастной психологии.
3. Задачи и структура педагогической психологии.
4. Специальные методы исследования в педагогической психологии.
5. Факторы и движущие силы психического развития.
6. Закономерности психического развития.
7. Основные подходы к изучению психического развития человека.
8. Возрастная периодизация психического развития.
9. Психологическая характеристика младенчества.
10. Психологическая характеристика раннего детства.
11. Психологическая характеристика дошкольного возраста.
12. Психологическая готовность ребенка старшего дошкольного возраста к обучению в школе.
13. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в младшем школьном возрасте.
14. Психическое и личностное развитие в младшем школьном возрасте.
15. Межличностные отношения младших школьников.
16. Основные новообразования младшего школьного возраста.
17. Биологические условия развития подростка.
18. Социальная и ведущая деятельность в подростковом возрасте.
19. Возрастные психические и личностные особенности подростков.
20. Основные новообразования в подростковом возрасте.
21. Социальные ситуации и ведущая деятельность в ранней юности.
22. Особенности умственной деятельности в ранней юности.
23. Возрастные особенности развития личности и самосознания.
24. Межличностные отношения в старшем школьном возрасте.
25. Основные новообразования в ранней юности.
26. Понятие об учебной деятельности.
27. Структура учебной деятельности.

28. Обучение и развитие. Понятие о научении.

29. Виды и механизмы научения.

30. Психологические условия формирования знаний, учебных умений и навыков.

31. Развитие познавательных процессов в обучении.

32. Психологические основы современных видов обучения.

33. Психологический анализ урока.

34. Учение и его структура.

35. Возрастные особенности учения, их учет при организации обучения.

36. Психологические факторы, определяющие успехи и неудачи в учении. Обучаемость.

37. Психологическая сущность воспитания.

38. Основные закономерности развития личности.

39. Деятельность и формирование личности.

40. Воспитательные возможности коллектива.

41. Учет особенностей семьи при организации воспитательного процесса.

42. Понятие самовоспитания. Психологические предпосылки самовоспитания.

43. Педагогическая деятельность и ее структура.

44. Индивидуальный стиль педагогической деятельности.

45. Психолого-педагогическое сопровождение обучения школьников.

46. Педагогическое общение как основа профессиональной деятельности учителя.

47. Психологическая сущность педагогической оценки.

48. Профессионально значимые качества и способности педагога.

49. Профессионально-педагогическая направленность как интегративное свойство личности учителя.

Тест-контроль по дисциплине «Психология» (раздел 3 «Возрастная и педагогическая психология»)

Выберите правильный ответ.

1. Предметом исследования возрастной психологии является:

а) исследование познавательных процессов и личности человека;

б) исследование возрастной динамики, закономерностей и движущих сил развития психических процессов;

в) изучение особенностей социализации личности в обществе;

г) исследование психических особенностей обучения и воспитания ребенка.

2. Социальная ситуация развития – это:

а) специфическое для каждого возраста отношение ребенка с окружающей средой;

б) переломный пункт в нормальном течении психического развития;

в) закономерное изменение психических процессов во времени;

г) качественные особенности психики, которые впервые появляются в данный возрастной период.

3. Кризис психического развития – это:

а) специфическое для каждого возраста отношение ребенка с окружающей средой;

б) переломный пункт в нормальном течении психического развития;

в) уровень развития, который характеризует особенности психических функций детей, сложившихся на сегодняшний день;

г) качественные особенности психики, которые впервые появляются в возрастном периоде.

4. Соотнесите закономерность психического развития и ее содержание:

1) неравномерность; 2) цикличность; 3) сензитивность.

а) присущее определенному возрастному периоду оптимальное сочетание условий для развития определенных психических свойств и процессов;

б) периоды подъема интенсивного психического развития сменяются периодами замедления, затухания;

в) отдельные психические функции и личностные свойства развиваются неравномерно, непропорционально.

5. Установите соответствие между методом исследования и его описанием:

1. близнецовый метод;

2. лонгитюдный метод;

3. сравнительный метод.

а) сравнение выбранных одних и тех же психологических показателей в отличных группах испытуемых;

б) длительное и систематическое изучение одних и тех же испытуемых;

в) метод, позволяющий определить степень влияния наследственных факторов и среды на формирование тех или иных психических качеств человека.

6. З. Фрейд является автором теории:

а) развития высших психических функций;

б) психосексуального развития ребенка;

в) развития морального сознания;

г) интеллектуального развития ребенка.

7. Соотнесите понятие и его определение:

1) сензитивный период;

2) возрастной кризис;

3) психическое новообразование:

а) психические особенности развития, возникающие впервые в данном возрасте в рамках ведущей деятельности;

б) период времени, благоприятный для развития той или иной психической функции;

в) переломные точки на кривой детского развития, отделяющие один возраст от другого.

8. Укажите, для развития какого вида мышления сензитивен дошкольный возраст:

а) наглядно-действенного;

б) наглядно-образного;

в) словесно-логического;

г) все ответы верны.

9. Укажите критерии сформированности словесно-логического мышления:

а) ребенок решает задачи, опираясь на понятия;

б) в решении задач ребенок оперирует образами предметов и явлении;

в) ребенок решает задачи в процессе непосредственных действий с предметами;

г) в решении задач ребенок оперирует образами явлений.

10. Центральным новообразованием в старшем школьном возрасте является:

а) мировоззрение, профессиональные интересы, Я-концепция;

б) самооценка, уровень притязаний;

в) произвольность познавательных процессов;

г) чувство взрослости.

11. Л.С. Выготский подчеркивал ведущую роль … в развитии личности.

а) созревания;

б) обучения;

в) интуиции;

г) кризиса.

12. Проблемная ситуация в проблемном обучении – это:

а) ситуация, при которой ученик не хочет выполнять задание;

б) психическое состояние поисковой активности, возникающее при выполнении учебного задания;

в) барьеры в общении, не позволяющие эффективно выполнить учебное задание;

г) сложная для педагога ситуация.

13. Выделяют два вида учебных мотивов:

а) правильные и неправильные;

б) высокие и низкие;

в) постоянные и непостоянные;

г) познавательные и социальные.

14. Отметка – это:

а) результат процесса оценивания, его условно-формальное (знаковое), количественное выражение оценки учебных достижений учащихся в цифрах и баллах;

б) индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя;

в) характеристика личности ученика;

г) стиль педагогического общения.

15. Обучение невозможно без...

а) умения ученика решать учебные задачи;

б) наличия взаимодействия ученика и учителя;

в) использования технических средств;

г) быстрого темпа усвоения учебного материала учащимися.

16. Закрепление правильных реакций в программированном обучении достигается посредством...

а) анализа ответов;
б) повторения;
в) упражнения;
г) подкрепления.

17. Высший уровень проблемного обучения характеризуется...

а) умением решать сложные задачи;

б) самостоятельной формулировкой проблемы и поиском ее решения;

в) возникновением познавательной потребности;

г) быстрым темпом усвоения учебного материала.

18. В концепции развивающего обучения Л.В. Занкова высокий уровень трудности определяется...

а) большим объемом учебного материала;

б) самостоятельным изучением учебного материала;

в) познанием существенных связей, явлений;

г) необходимостью запоминания большого количества информации.

19. Научно-теоретический тип мышления характеризуется...

а) усвоением логических форм;

б) формированием содержательных обобщений;

в) овладением большой суммой знаний;

г) умением четко излагать свои мысли.

20. Основным условием возникновения проблемной ситуации является…

а) потребность ученика в получении нового знания;

б) демократический стиль общения педагога;

в) высокая степень сложности задания;

г) наличие различных вариантов заданий.

21. Какой стиль педагогического общения (по В.А. Кан-Калику) характеризуется:

- устойчиво-положительным отношением к детям в сочетании с демократическим стилем руководства;

- отрицательным отношением к детям и авторитарностью в способах организации деятельности;

- пассивно-положительным, а также попустительским отношением к детям в сочетании с либеральным стилем руководства.

Варианты ответа:

а) общение на основе увлеченности совместной деятельностью;
б) общение на основе дружеского расположения;
в) общение-дистанция;
г) общение-устрашение;
д) общение заигрывание.

22. Какой компонент педагогической деятельности связан с умением учителя анализировать собственный опыт, опыт своих коллег, изучением психологии отдельных учащихся и классных коллективов, самообразованием:

а) конструктивный;
б) организаторский;
в) коммуникативный;
г) гностический.

23. Какой уровень продуктивности педагогической деятельности связан с умением педагога приспособить свое сообщение к особенностям аудитории:

а) непродуктивный;
б) малопродуктивный;
в) среднепродуктивный;
г) продуктивный;
д) высокопродуктивный.

24. Какой уровень психологического анализа урока связан с умениями учителя анализировать и ориентироваться в возникшей обстановке, гибко изменяя план урока, в зависимости от ситуации, служит показателем его профессионально-педагогического мастерства:

а) предваряющий;
б) текущий;
в) петроспективный.

25. К методам самовоспитания можно отнести:

а) самоободрение, самоосуждение;
б) самовнушение, самоубеждение;
в) самоприказ, самонаказание;
г) все ответы верны.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Задание 1. Подготовьте и напишите психологическое исследование по одной из тем.

1. Аспекты понятия возраст (история и современность).
2. Гендерная идентификация ребенка на протяжении детского периода.
3. Студенческие годы и развитие личности.
4. Отношение к старости в различных странах.
5. Стили обучения с учетом модальности восприятия и полушарных стратегий.
6. Пути и способы сохранения и укрепления профессионального психологического здоровья педагога.
7. Срабатываемость и психологическая совместимость членов педагогического коллектива.
8. Преимущества и недостатки компьютеризации образования с психологической точки зрения.
9. Особенности проявления мотивов педагогической деятельности в инновационной деятельности.
10. Основные противоречия педагогической деятельности.

Задание 2. Представьте в рабочей тетради характеристику принципов изучения психического развития ребенка: принцип объективности, принцип детерминизма, принцип развития психики, принцип единства сознания и деятельности, принцип системности. Характеристику принципов представьте в таблице.

Задание 3. Изучить соответствующий материал в книгах:

1) Марищук, Л.В. Возрастная психология / Л.В. Марищук, Е.В. Воронко, Н.В. Крюковская. – Гродно : ГрГМУ, 2017. – 244 с. – С. 30–32, 50–58.

2) Обухова, Л.В. Возрастная психология / Л.В. Обухова. – М. : Высш. образ-е; МГППУ, 2009. – С. 93–102, 136–149.

Заполнить таблицу, представленную ниже.

Таблица 1

Теории развития в возрастной психологии

Теория, автор	Метод	Теоретические взгляды	Особенности
Бихевиоральные концепции развития (Э. Торндайк, Б. Скиннер)	Лабораторный (обучающий) эксперимент	Законы научения: - готовности (наличие актуальной потребности в общении, познании); - повторения (для закрепления реакции нужно подкрепление); - эффекта (каждое действие имеет определенный эффект). После появления на свет ребенок не может ничего. Затем у него появляются реакции, которые, накапливаясь, преобразуются в цепь поведенческих реакций.	Естественнонаучный подход; учет влияния среды на развитие.

Задание 4. Изучить соответствующий материал в предложенных книгах и заполните таблицу «Особенности психического развития в разные возрастные периоды».

1. Возрастная и педагогическая психология : учеб. для вузов / Б. А. Сосновский [и др.] ; под ред. Б. А. Сосновского. – М. : Юрайт, 2021. – 359 с. – (Высшее образование).

2. Хилько, М. Е. Возрастная психология : учеб. пособие для вузов / М. Е. Хилько, М. С. Ткачева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2021. – 201 с. – (Высшее образование).

Таблица 2

Особенности психического развития в разные возрастные периоды

Возрастные периоды	Признаки возрастного периода	Социальная ситуация развития	Ведущий вид деятельности	Кризисные проявления	Возрастное новообразование

Задание 5. Составьте отзыв на видеофильм мастер-класса Ш. Амонашвили «Любовь к детям как основа реализации принципа гуманизации в педагогическую практику».

Задание 6. Изучите образ педагога у старших школьников с помощью метода экспериментирования (с использованием приема персонификации).

Задание 7. Определите некоторые особенности Вашей педагогической направленности с помощью теста-опросника В.Г. Маралова.

ПЕРЕЧЕНЬ РЕКОМЕНДУЕМЫХ СРЕДСТВ ДИАГНОСТИКИ

Для контроля качества результатов учебной деятельности студентов в процессе прохождения дисциплины могут использоваться следующие средства диагностики:

- устный опрос во время занятий;
- выборочная проверка рабочих тетрадей;
- психологический диктант;
- рейтинговая контрольная работа;
- задания для самостоятельной работы;
- тестовый контроль знаний;
- выступление с сообщением;
- защита реферата, доклада, эссе.

Форма итогового контроля – экзамен, который может быть проведен как в устной, так и в письменной форме.

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ, ДОКЛАДОВ И ЭССЕ

1. Особенности протекания родов, их влияние на дальнейшее развитие младенца.

2. Особенности внутриутробного развития ребенка.

3. Идеи Л.С. Выготского о психическом развитии ребенка.

4. Явление «госпитализма» как причина нарушений в психическом развитии ребенка.

5. Психологические особенности развития близнецов в младенчестве и раннем детстве.

6. Психологические кризисы возрастного развития человека.

7. Особенности восприятия детьми дошкольного возраста художественной литературы (сказок, детских произведений и т.п.).

8. Влияние на поведение детей младшего школьного возраста мультипликационных и художественных фильмов.

9. Влияние родителей на успешность детей в школе в младшем школьном возрасте.

10. Психологические особенности детей из полных и неполных семей.

11. Проблема субкультуры в подростковом возрасте.

12. Психологические проблемы взросления в подростничестве.

13. Любовь и дружба в юношеском возрасте.

14. Выбор спутника жизни и создание семьи.

15. Профессиональные и интеллектуальные достижения человека в период взрослости.

16. Кризис среднего возраста. Проблема смысла жизни.

17. Зрелость как вершина жизненного пути.

18. Долгожители и их психологические особенности.

19. Отношение к старости в различных странах.

20. Социально-психологические проблемы пожилых людей.

21. Стадии изменения отношения человека к собственной смерти по Э. Кюблер-Росс.

22. Проблема педагогической деятельности в психолого-педагогической литературе.

23. «Эмоциональное выгорание» как специфический вид профессионального заболевания педагогов.

24. Пути и способы сохранения и укрепления профессионального психологического здоровья педагога.

25. Концепция «мотивационного комплекса» педагога.

26. Срабатываемость и психологическая совместимость членов педагогического коллектива.

27. Актуальные вопросы обучения взрослых.

28. Стили обучения с учетом модальности восприятия и полушарных стратегий.

29. Проблемы полового воспитания и пути их решения.

30. Типы педагогической направленности.

31. Проблемы обучения леворукого ребенка.

32. Влияние авторитета учителя на развитие личности младшего школьника.

33. Основные противоречия педагогической деятельности.

34. Психолого-педагогические аспекты труда учителя.

35. Профессионально обусловленные свойства и характеристики учителя.

36. Профессиональное самосознание учителя в его деятельности.

37. Место самооценки в структуре профессиональной Я-концепции учителя.

38. Основные направления психологических исследований по проблеме педагогической направленности.

39. Преимущества и недостатки компьютеризации образования с психологической точки зрения.

40. Сущность педагогического общения и его проблемы.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Форма получения высшего образования – дневная

Номер раздела, темы	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов					Средства обучения (оборудование, учебно-наглядные пособия и др.)	Форма контроля знаний
		Лекции	Практические занятия	Семинарские занятия	Лабораторные занятия	Количество часов УСР		
	РАЗДЕЛ 3 «ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»							
3.1.	Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии	2	4				Компьютерная презентация «Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии»	Рефераты
3.2.	Факторы, закономерности и динамика психического развития	4	2				Рыбий скелет «Возрастная периодизация психического развития»	Устный опрос
3.3.	Психическое развитие ребенка до поступления в школу	2	2				Логическая модель «Социальная ситуация развития дошкольника»	Устный опрос
3.4.	Психическое развитие в младшем школьном возрасте	2	4				Кластер «Психические особенности развития младшего школьника»	Текущий тестовый контроль
3.5.	Психическое развитие в подростковом возрасте	2	2				Психологические задачи «Особенности взаимоотношений подростков и взрослых»	Устный опрос
3.6.	Психическое развитие в ранней юности	2	4				Составление психологического портрета личности юношеского возраста	Контрольная работа
3.7.	Психологические основы обучения	2	2				Схема «Современные виды обучения»	Психологический диктант
3.8.	Психологическая характеристика учения	2	2				Таблица «Подходы исследователей к определению учения»	Разработка тематического проекта
3.9.	Психологическая характеристика воспитания и самовоспитания	2	2				Компьютерная презентация «Психологическая характеристика воспитания и самовоспитания»	Устный опрос
3.10.	Психология педагогической деятельности и личности учителя	2					Психологические задачи «Профессионально-педагогическая направленность как интегральное качество личности учителя»	Выборочная проверка конспектов
	Итого	**22**	**24**		**6**			**Экзамен**

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

Основная литература

1. Амельков, А. А. Возрастная психология в схемах, понятиях и персоналиях / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – Мозырь : Содействие, 2018. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования по пед. спец. / Е. И. Бараева. – Минск : РИВШ, 2016. – 222 с.

3. Былинская, Н. В. Педагогическая психология / Н. В. Былинская. – Брест : БрГУ, 2017. – 293 с.

4. Возрастная и педагогическая психология : учеб. для вузов / Б. А. Сосновский [и др.] ; под ред. Б. А. Сосновского. – М. : Юрайт, 2021. – 359 с. – (Высшее образование).

5. Гонина, О. О. Психология дошкольного возраста : учеб. и практикум для вузов / О. О. Гонина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2020. – 425 с. – (Высшее образование).

6. Гуружапов, В. А. Педагогическая психология : учеб. для академ. бакалавриата / В. А. Гуружапов ; отв. ред. В. А. Гуружапов. – М. : Юрайт, 2019. – 493 с. – (Бакалавр. Академический курс).

7. Дыгун, М. А. Педагогическая психология в схемах, понятиях и персоналиях / М. А. Дыгун. – 11-е изд. – Мозырь : Содействие, 2018. – 72 с.

8. Исаев, Е. И. Педагогическая психология : учеб. для вузов / Е. И. Исаев. – М. : Юрайт, 2020. – 347 с. – (Высшее образование).

9. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер, 2019. – 944 с.

10. Кулагина, И. Ю. Психология детей младшего школьного возраста : учеб. и практикум для вузов / И. Ю. Кулагина. – М. : Юрайт, 2021. – 291 с. – (Высшее образование).

11. Марищук, Л. В. Возрастная психология : учеб.-метод. пособие / Л. В. Марищук. – Гродно : ГрГМУ, 2017. – 244 с.

12. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова ; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.

13. Милорадова, Н. Г. Психология и педагогика : учебник и практикум для вузов / Н. Г. Милорадова. – 2-е изд., испр. и доп. – М : Юрайт, 2020. – 307 с. – (Высшее образование).

14. Митина, Л. М. Психология труда учителя : учеб. пособие для вузов / Л. М. Митина. – 2-е изд. – М. : Юрайт, 2020. – 337 с. – (Высшее образование).

15. Молчанов, С. В. Психология подросткового и юношеского возраста : учеб. для вузов / С. В. Молчанов. – М. : Юрайт, 2020. – 351 с. – (Высшее образование).

16. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л. Ф. Обухова. – М. : Юрайт, 2020. – 460 с. – (Высшее образование).

17. Психология развития и возрастная психология : учеб. практикум для вузов / Л. А. Головей [и др.] ; под общ. ред. Л. А. Головей. – 2-е изд., испр. – М. : Юрайт, 2021. – 413 с. – (Высшее образование).

18. Савенков, А. И. Психология обучения : учеб. пособие для вузов / А. И. Савенков. – М. : Юрайт, 2020. – 251 с. – (Высшее образование).

19. Савенков, А. И. Психология воспитания : учеб. пособие для вузов / А. И. Савенков. – М. : Юрайт, 2020. – 154 с. – (Высшее образование).

20. Сарычев, С. В. Педагогическая психология : учеб. пособие для вузов / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2021. – 228 с. – (Высшее образование).

21. Сачкова, М. Е. Психология среднестатусного учащегося : монография / М. Е. Сачкова. – М. : Юрайт, 2021. – 202 с. – (Актуальные монографии).

22. Симановский, А. Э. Педагогическая психология : учеб. пособие для вузов / А. Э. Симановский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2020. – 203 с. – (Высшее образование).

23. Симановский, А. Э. Психология обучения и воспитания : учеб. пособие для вузов / А. Э. Симановский. – М. : Юрайт, 2021. – 121 с. – (Высшее образование).

24. Склярова, Т. В. Общая, возрастная и педагогическая психология : учеб. и практикум для вузов / Т. В. Склярова, Н. В. Носкова ; под общ. ред. Т. В. Скляровой. – М. : Юрайт, 2021. – 235 с. – (Высшее образование).

25. Солдатова, Е. Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез : учеб. для вузов / Е. Л. Солдатова, Г. Н. Лаврова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2021. – 384 с. – (Высшее образование).

26. Стреленко, А. А. Возрастная и педагогическая психология : курс лекций / А. А. Стреленко. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – 208 с.

27. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум : учеб. пособие для вузов / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2021. – 190 с. – (Высшее образование).

28. Тюков, А. А. Психология образования : учеб. пособие для вузов / А. А. Тюков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2021. – 177 с. – (Высшее образование).

29. Феоктистова, С. В. Психология : учеб. пособие для вузов / С. В. Феоктистова, Т. Ю. Маринова, Н. Н. Васильева. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2021. – 234 с. – (Высшее образование).

30. Хилько, М. Е. Возрастная психология : учеб. пособие для вузов / М. Е. Хилько, М. С. Ткачева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2021. – 201 с. – (Высшее образование).

31. Хухлаева, О. В. Психология развития и возрастная психология : учеб. для вузов / О. В. Хухлаева, Е. В. Зыков, Г. В. Базаева ; под ред. О. В. Хухлаевой. – М. : Юрайт, 2020. – 367 с. – (Высшее образование).

32. Шаповаленко, И. В. Психология развития и возрастная психология : учеб. и практикум для вузов / И. В. Шаповаленко. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2020. – 457 с. – (Высшее образование).

Дополнительная литература

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Юрайт, 2010. – 811 с.

2. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология : схемы и тесты / Б. Б. Айсмонтас. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 208 с.

3. Амельков, А. А. Опоры по педагогической психологии / А. А. Амельков. – Мозырь : Белый ветер, 2002. – 72 с.

4. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология / Б. П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.

5. Большой психологически словарь / сост. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2005. – 672 с.

6. Возрастная и педагогическая психология : курс лекций / Т. П. Березовская, А. М. Гадилия, Е. Л. Головашко [и др.] ; под ред. Ю. А. Коломейцев. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2010. – 104 с.

7. Возрастная психология : курс лекций / сост. Ж.А. Барсукова, Э.В. Котлярова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2015. – 88 с.

8. Возрастная, педагогическая и социальная психология : курс лекций / под науч. ред. Ю. А. Коломейцева. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2006. – 249 с.

9. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 2008. – 672 с.

10. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов пед. вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова ; под общ. ред. М. В. Гамезо. – М. : Пед. об-во России, 2015. – 532 с.

11. Дарвиш, О. Б. Возрастная психология : учеб. пособие для студентов вузов / О. Б. Дарвиш ; под ред. В. Е. Клочко. – Киев : Киев. духов. акад., 2013. – 264 с.

12. Даукша, Л. М. Педагогическая психология / Л. М. Даукша. – Гродно : ГрГУ, 2008. – 471 с.

13. Демидова, И. Ф. Педагогическая психология / И. Ф. Демидова. – М. : Академический проект, 2006. – 224 с.

14. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психол. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2008. – 384 с.

15. Ильин, Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2015. – 640 с.

16. Казанская, В. Г. Педагогическая психология / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2003. – 366 с.

17. Карабанова, О. А. Возрастная психология : конспект лекций : учеб. пособие для вузов / О. А. Карабанова. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 240 с.

18. Косякова, О. О. Возрастные кризисы : учеб. пособие / О. О. Косякова. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 222 с.

19. Ксенда, О. Г. Педагогическая психология / О. Г. Ксенда. – Минск : БГУ, 2014. – 312 с.

20. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : Академический проект, 2015. – 432 с.

21. Лысюк, Л. Г. Психология развития: младший школьник : учеб.-метод. пособие для студентов психол. и пед. специальностей ун-та / Л. Г. Лысюк. – Брест : БрГУ, 2010. – 104 с.

22. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям / В. С. Мухина. – 7-е изд., стер. – М. : Акад., 2003. – 454 с.

23. Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов / Н. В. Клюева, С. Н. Батракова, Ю. А. Варенова ; под ред. Н. В. Клюевой. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 400 с.

24. Практикум по психологии : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Э. В. Котлярова [и др.]. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2013. – 332 с. : ил.

25. Реан, А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. – М. : АСТ, 2015. – 656 с.

26. Регуш, Л. А. Педагогическая психология / Л. А. Регуш, А. В. Орлова. – СПб. : Питер, 2010. – 416 с.

27. Сорокоумова, Е. А. Возрастная психология : учеб. пособие / Е. А. Сорокоумова. – СПб. : Питер, 2009. – 208 с.

28. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов вузов / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 541 с.

29. Ткачова, М. С. Педагогическая психология : конспект лекций / М. С. Ткачова. – М. : Юрайт, 2010. – 191 с.

30. Фоминова, А. Н. Педагогическая психология : учеб. пособие / А. Н. Фоминова, Т. Л. Шабанова. – М. : Флинта : Наука, 2013. – 333 с.

СОДЕРЖАНИЕ